



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

يوليو 2002

العدد 26

المجلد الثامن

الأبحاث :

- * مشروع مبارك كول للتعليم الفني: دراسة تقنية.
- * أثر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية.
- * أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية.
- * خصائص عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلابه.
- * إدارة المعرفة ودورها في دعم المهمات التنموية للمنظمات.
- * إدارة المعرفة ودورها في دعم المهمات التنموية للمنظمات.
- * د. أسامة ماهر
- * د. فاطمة علي جمعة
- * د. عصام توفيق قمر
- * د. فوزية السيد الغفور
- * د. سامرة المالك
- * د. أحمد صالح الأقرع

* دور التعليم في تغليب الوعي السياسي - دراسة حالة.

د. عبد القادر خليفة

د. رقية محمد عبد الله

* التعليم وفاعلية المشاركة السياسية للمرأة المصرية.

د. سمير الخوري

د. عبد العزيز صقر

ملف العدد: التعليم و السياسة

قضية المناقشة: تعليم للجميع: أم تعليم للحكمة؟

مراجعات كتب: القيادة المدرسية
رؤى وطنية وعلمية

الأبواب الثامنة:

- منشورات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات
- من رواياتنا - قضية المناقشة - تجارب دولية
- موسوعة التربية والمستقبل - منشورات جديدة

موسوعة التربية والمستقبل

مجموعة الأبحاث المنشورة

للمسؤولين التربويين والمستقبلية

د. فتيان الدين زاهر

هيئة المستشارين

- أ. أحمد سيد مصطفى
أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة .
د. محمد بن أحمد الرشيد
أستاذ للتربية، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية
د. محمد سيف الدين فهمي
أستاذ للتربية، عميد كلية تربية الأزهر الأسبق.
د. محمود قمبر
أستاذ أصول التربية، جامعة قطر .
د. مصري حنورة
أستاذ علم النفس، وعميد آداب المنيا الأسبق.
د. مصطفى حجازي
أستاذ علم النفس، بجامعة البحرين ولبنان.
د. ممدوح الصفي
أستاذ التربية، ونائب رئيس جامعة الأزهر.
د. مهني غنيم
أستاذ الاقتصاديات التعليم، ووكيل تربية المنصورة.
د. جمال أسكندر
أستاذ تكنولوجيا التعليم، جامعة الإسكندرية.
د. جمال شعير
أستاذ الطب، ومدير مركز الدراسات المستقبلية -
جامعة القاهرة .
د. ولیم عبید
أستاذ المناهج ، جامعة عين شمس .
أ. أحمد سيد مصطفى
أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة .
د. أحمد شوقي
أستاذ الوراثة ومسئول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى
للجامعات.
الأستاذ السيد يسمين
أستاذ علم الاجتماع والأمن الأسبق لمنتدى الفكر العربي .
د. جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .
د. جمال زهران
أستاذ المادة الفلسفة وعميد تربية عين شمس الأسبق.
د. سعيد إسماعيل علي
أستاذ أصول التربية، جامعة عين شمس.
د. سعيد المليص
أستاذ تربية ورئيس متربية التربية العربي لدول الخليج.
د. طاهر عبد الرزاق
أستاذ التربية، جامعة القاهرة بالولايات المتحدة.
د. علي عبد
أستاذ التربية، جامعة القاهرة في الدراسات المستقبلية.
د. عبد الله بن، د. هادي الحصين
أستاذ التربية، ووكيل الرئيس العام لكلليات البنات السعودية.
د. عبد العزيز السنبلي
أستاذ تعليم الكبار، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم.
د. فريد النجار
أستاذ إدارة الأعمال، والمستشار الدولي في بحوث العمليات.

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع فى التنمية البشرية

رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مديرا التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. احمد المهدى عبد الحليم د. حامد عمارة
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. حسن البيلالى د. حسن سلامة
د. رفيقه حمود د. زينب التجرار
د. طلعت حسن د. عرفة احمد حسن
د. على خليل مصطفى د. محمد مصطفى الانصارى

سكرتير التحرير

د. مصطفى عبد الصادق سلامة

سكرتارية فنية

أ. احمد الزق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسى - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

العدد السادس والعشرون

(يوليو ٢٠٠٢)

تصدر عن

المركز العربى

للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمى مع :

• مكتب التربية العربى

لادول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعى الحديث

١٤ ش دينو قرطاط

الأرارطة - الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

◆ الافتتاحية رئيس التحرير ٤

◆ أبحاث ودراسات :

□ أثر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية - دراسة تاريخية للمجتمع العباسي في عهد السلاجقة .

٩ د. فاطمة جمعة

□ الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت .

٥٧ د. فوزية يوسف العبد الغفور

□ أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية دراسة ميدانية .

٩١ د. عصام توفيق قمر

□ إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية للمنظمات .

١٤٣ أ. ساهرة غسان الملاك

د. أحمد صالح الأثري

□ دراسة نقدية لمشروع مبارك / كول في مجال التعليم الفني في مصر .

١٥٩ د. أسامه ماهر حسين محمد

- ♦ ملف العدد : التعليم والوعى السياسى .
- تقديم ————— أ. د. محمود قمبر ٢٠١
- دور التعليم فى تغييب الوعى السياسى - دراسة حالة د. عبد القادر حسن خليفة ٢٠٣
- التعليم وفعالية المشاركة السياسية للمرأة المصرية د. رقية محمد عبد الله ٢٥٣
- د. سمير عبد الوهاب الخويت
- د. عبد العزيز الغريب صقر
- ♦ قضية للمناقشة :
- تعليم للجميع أم تعليم للحكمة ؟
- ج. جنيفر جبدلى . ترجمة : د. أحمد عيطه أحمد ٣٠٥
- ♦ موسوعة التربية والمستقبل :
- مصفوفة التأثير المتقاطع واستخداماتها فى تحسين التنبؤات المستقبلية د. ضياء الدين زاهر ٣١٣
- ♦ مراجعات كتب :
- كتاب القيادة المدرسية : رؤى وطنية وعالمية عرض د. الهالى الشربىنى الهالى ٣٢٥
- ♦ حركة التربية :
- الندوات والمؤتمرات ٣٣٣

الافتتاحية

إن التفكير العلمى والإبداعى إنما يزدهر فى ظل الثقافات المنفتحة على غيرها ، وينطفئ مع العزلة الثقافية ، والتوقع ، وصناعة المستقبل نتاج طبيعى للتفكير المبدع الخلاق ، ولذا كانت الدراسة الأولى فى هذا العدد من " مستقبل التربية العربية " عن " أثر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية " ، وهى دراسة تاريخية للمجتمع العباسى فى عهد السلاجقة ، باعتبار هذا النموذج من أفضل صور التفاعل الثقافى ، حيث امتد تأثيره لشتى جوانب الثقافة من لغة ومعتقدات وفكر وغير ذلك مما يشكل التربية .

وكانت الدراسة الثانية عن " الخصائص التى ينبغى أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس بكلّيات الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب بدولة الكويت " ، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أولويات الخصائص العلمية التدريسية ، والعقلية المعرفية ، والشخصية والانفعالية والاجتماعية عند أعضاء هيئة التدريس ، وعلاقتها برفع مستوى التحصيل الدراسى للطلاب ، وتحديد معايير القبول للمتقدمين لمهنة التدريس الجامعى ، وتصميم وإعداد برامج ودورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .

ثم تأتى الدراسة الثالثة عن " أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية " ، وهى دراسة ميدانية تهدف إلى رصد واقع أساليب تقويم الأداء المستخدمة لهذه الفئة ، وكيف السبيل نحو تطوير تقويم أداء المشرفين على الأنشطة

الاجتماعية فى هذه المرحلة التعليمية الخطيرة لما لذلك من مردود كبير على التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة .

أما الدراسة الرابعة فهى عن " إدارة المعرفة ودورها فى دعم المهمات التنموية للمنظمات " ، وإدارة المعرفة فى ظل نظام العولمة من أهم المتطلبات لتحقيق أهداف التطور والنمو ، والمنافسة من خلال زيادة الاستثمار للطاقة البشرية العاملة لتحقيق فاعلية العمل . كما تتطرق الدراسة لوضع السبل والخطوات الكفيلة لتطبيق نظام إدارة المعرفة فى المنظمات المختلفة .

أما الدراسة الخامسة فهى تتناول من منظور نقدى تحليل للخلفية التاريخية والثقافية والفنية لواحد من أهم مشاريع التعليم الحديث فى مصر ، وهو مشروع مبارك - كول للتعليم الفنى ، ويعرض الباحث آفاق تنمية هذا المشروع وتطوره .

أما ملف العدد فهو يعالج قضية من أخطر القضايا ، وهى قضية " التعليم والسياسة " ، ويناقش الملف فى هذا الإطار موضوعين فى غاية الأهمية والخطورة المجتمعية ، أولهما عن " دور التعليم فى تغييب الوعي السياسى " ، وثانيهما عن " التعليم وفاعلية المشاركة السياسية للمرأة فى مصر " . وقد قدم الملف الأستاذ الدكتور / محمود قمبر بمجموعة من التساؤلات التى تكشف عن مدى ما تحتاجه قضية التعليم والسياسة من دراسات ، وعن كثرة المتغيرات الفاعلة فى هذه القضية ، وارتباطها بالمجتمع واستراتيجياته العامة ككل .

ويقدم العدد " التعليم للجميع " قضية للمناقشة ، باعتباره ضرورة لا مفر منها للمجتمعات التى تبغى التقدم والمشاركة فى تفاعلات المجتمع العالمى المعاصر .

وفى " موسوعة التربية والمستقبل " يستمر رئيس التحرير فى عرض أحدث التقنيات المستخدمة فى الدراسات المستقبلية ، حيث يعرض لواحده من أهم وأحدث هذه التقنيات وهى " مصفوفة التأثير المتقاطع واستخداماتها فى تحسين التنبؤات المستقبلية " . وتأتى هذه التقنية فى مقدمة الأدوات الفاعلة للمستقبلين والمخططين لمساعدتهم على الفحص المنظم للعلاقات المتبادلة ، وتخطيط التغير ، وتحسين التنبؤات الناتجة من تقنيات أخرى ولا سيما " تقنية دلفاى " ، كما تعين على توقع الإبداعات والمخترعات التكنولوجية والإنسانية .

وتأتى بعد ذلك بقية الأبواب المعتادة للمجلة ، حيث يتم عرض للكتب الحديثة ومتابعة لحركة التربية العربية .

ولعل هذا العدد يمثل إضافة لها قيمتها فى المسيرة التنويرية للمجلة من أجل مزيد من الفحص الدقيق والمعالجة العلمية المنظمة لقضايا التعليم والتربية من منظور مستقبلى تنموى واسع .

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

✦ أثر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية : دراسة تاريخية للمجتمع العباسي في عصر السلاجقة.

د. فاطمة جمعة

✦ الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت .

د. فوزية يوسف العبد الغفور

✦ أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية دراسة ميدانية .

د. عصام توفيق قمر

✦ إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية للمنظمات .

أ. ساهرة غسان الملاك

د. أحمد صالح الأثري

✦ دراسة نقدية لمشروع مبارك - كول في مجال التعليم الفني في مصر .

د. أسامة ماهر حسين محمد



أثر تفاعل ثقافتين مختلفتين على المتغيرات التربوية دراسة تاريخية للمجتمع العباسي في عهد السلاجقة

إعداد: د. فاطمة جمعة (*)

يحتل التفاعل الثقافي مكانة هامة في المجتمعات الإنسانية ، ذلك لأن المجتمع يجد لدى الآخرين الكثير أو القليل مما لا يوجد لديه ، فيضيف هذا لذلك ، ويتسع المحتوى الثقافي ويتجدد وينتطور ، فيتعدى المجتمع حدود ثقافته التقليدية ، ويدخل طوراً من التحديث والابتكار لا يتوفر مع العزلة الثقافية.

وتتأثر التربية بعمامة ، والتعليم بخاصة بهذا التفاعل الثقافي ، حيث يرتبط النظام التربوي بخصائص وسمات ثقافته ، فحين تتفاعل تلك الثقافة مع غيرها تطرأ متغيرات جديدة ، يور داخلها الأفراد والمجتمع ، فتتغير التربية شكلاً ومضموناً ، وبخاصة أن التفاعل يتم بصورة أقوى وأعمق من الاحتكاك الثقافي الذي يتسم بالتأني والتأثير التدريجي .

والتفاعل الثقافي عملية حضارية ، لها مقومات نظرية من جانب ، وممارسة عملية وتطبيقية من جانب آخر ، وتتضح هذه الممارسة في المتغيرات التربوية التي توضح مدى تفاعل الشعبين سوياً ، وتستعمل للدلالة على تغير المجتمع ، وتغير مجموع عناصر الحياة ومظاهرها .

ويذكر الفكر الإنساني قديماً وحديثاً دراسات عديدة عن التفاعل وأهميته ، فظهر علم يسمى "تاريخ الأفكار " IDEAS " علي يد مؤرخ الثقافة الأمريكي " آرثر لا فجو " ARTHUR LOVEJOY " واهتم علماء التربية والاجتماع بهذا العلم ، فتطور تطوراً كبيراً حتى أصبح يسمى علم " تاريخ العقليات البشرية " MENTALITIES " والذي يهتم بدراسة أثر التفاعل الثقافي والفكري على واقع وحياة الأفراد ، ونظام تربيتهم (1) .

ويسري جمهور العلماء والدارسين في هذا المجال ، ضرورة توافر حد أدنى من التفاعل بين الثقافات أياً كان نوعها ، حيث يحافظ علي استمرار كل منها ، وبخاصة أن كل ثقافة تتفرد

(*) مدرس أصول التربية ، جامعة عين شمس . كلية التربية النوعية .

بسمات خاصة لا تتوافر لغيرها ، فهذه ثقافة روحية ، وتلك عقلية ، وهذه ثقافة تقدمية ، وغيرها رجعية .

ويستوقف التطور التربوي والعلمي بقدر كبير علي هذا التفاعل ، حيث تخرج الثقافة في ظل التغير من مجرد نشاطات عقلية ، وإنتاج ذهني مغلق ، إلي عناصر ملموسة ، أهمها المتغيرات التربوية ، والتي تحتاج في دراستها لبحث طبيعة كلا الثقافتين ، ومجموع النشاطات الإنسانية فيهما (٢) .

لا بد إذا في أن تأخذ كل ثقافة من غيرها ، حيث تقدمان الدعم والمساندة لبعضهما ، كما ينفلان الحدائث التي تؤدي للنهضة ، مع ضرورة ألا يكون التفاعل في القشرة الخارجية فقط ، وإنما في الكثير من العناصر الثقافية ، وبخاصة في التعليم والتربية .

ويري العلماء أن حاضر أي ثقافة متخلفة ما هو إلا نتاج ماض عاني من العزلة والتفوق الثقافي ، وسيطرة خوف غير واقعي من توسيع دائرة الاتصال ، علما بأنه من الممكن التحكم في مردود التفاعل الثقافي تبعاً لقوة تركيزه ومداه الزمني .

وقد أخذ التفاعل الثقافي أشكالاً مختلفة عبر تطوره ، وشهد التاريخ الإنساني حالات عديدة تفاعلت فيها ثقافتان وتداخلتا ، وتنتمي كل منهما لأمة مستقلة ، وكان لتفاعلها آثار عديدة علي الجوانب المجتمعية ، وتحدد بناء علي هذا التفاعل شكل جديد لكل مجتمع ، وبخاصة في الجوانب التربوية (٣) .

وكان للثقافة العربية - شأنها شأن غيرها - تجارب كثيرة من التفاعل الثقافي ، فقد اختلط العرب بغيرهم من الأمم كالروم والفرس والأتراك ، وتفاوت تأثير هؤلاء في تكوين الثقافة الإسلامية المعروفة الفكر والتكوين ، فقد تقارب العرب مع بعضهم فتفاعلوا سويًا ، وتنافروا مع أمم أخرى فتضايل التأثير الثقافي ، إما لأسباب مذهبية أو عرقية أو سياسية .

لذا اختارت الباحثة أحد النماذج الهامة لتفاعل الثقافة العربية ، وكان ذلك مع الفرس خلال فترة محددة ، وهي فترة حكم السلاجقة ، وهو موضوع الدراسة .

موضوع الدراسة : " التفاعل الثقافي حتمية تربوية وحضارية "

تهتم الدراسة الحالية بموضوع التفاعل الثقافي ، وتأثيره علي المتغيرات التربوية المختلفة ، وتتناول حالة خاصة من التفاعل تمت بين الثقافة العربية والفارسية ، فقد أهد التفاعل بيننا عدة

قرون ، ومرا بمراحل عديدة ، حيث تكاملت هاتان الثقافتان وأخرجتا ذخائر ما لديهما وأقامتا صرحا إسلاميا أدركه العالم أجمع .

ويعطي هذا النموذج أفضل صورة للتفاعل الثقافي ومردوده علي العوامل الاجتماعية والتربوية ، حيث امتد تأثيره لشتى جوانب الثقافة من لغة ومعتقدات ، وفكر ، ومهارات ، وأنساق أخلاقية ، وتقاليد ، وغير ذلك مما يشكل للتربية ، ويحدد طابعها .

وتستطرق الدراسة أيضا إلي العوامل التي تدفع لهذا التفاعل ، ولماذا تتقابل ثقافتان وتتفاعلان في حين تتنافر غيرهما ، فقد احتكت الثقافة العربية بالعديد من الثقافات الأخرى ، ولكنها لم تتفاعل معها ، مثل الثقافة التركية التي اختلط العرب معها ، وأخذوا بعض محاسنها ومثالبها ، ولكنهم انصرفوا عنها ، ونظروا للأتراك علي أنهم قوم أقرب للبدواة ، وكانوا يطلقون عليهم "أعراب العجم" (١) .

هذا عكس الثقافة الفارسية التي تمثلت داخل الثقافة العربية وخارجها في الواقع المحيط ، دخلا سويا في صراع يعتدلان حيناً ، ويتنافران حيناً آخر إلي أن اندمجا ، وظهرت النتائج علي حياة الأفراد ، حيث نهلوا من كليتهما ، وأخذوا أفضل مكوناتهما ، وكنوزهما الفكرية .

واختارت الباحثة فترة حكم السلاجقة لأسباب عديدة - سوف نتناولها فيما بعد - وأهمها أن تلك الفترة كانت مرحلة تفاعل غير مسبوق بين هاتين الثقافتين ، فقد انتمى السلاجقة عرقيا للقبائل التركية ، إلا أنهم اندمجوا في الثقافة الفارسية لكونها الثقافة الحية ، حاملة الحضارة والمدنية آنذاك ، ثم أقبلوا بعد دخولهم بغداد علي الثقافة العربية ينهلون منها لكونها لغة الدين وعلومه ، وهكذا تولدت تلك الأفاق الثقافية الجديدة ، والتي أعطت أزمى عصور الحضارة الإسلامية .

وتحدد الدراسة أيضا المتغيرات التربوية التي تأثرت بهذا التفاعل الثقافي ، ويتوافر هذا الهدف في فطرة حكم السلاجقة ، فقد حافظت كلتا الثقافتين - مع تفاعلها - علي كيانهما ومقوماتهما ، فلم يذوبا في بعضهما ، بل أخذوا من بعضهما كل ما يمكن مع الاحتفاظ بالذات والكيان والتراث .

و علي هذا يمكننا أن نوضح الحدود الموضوعية للدراسة في عدة تساؤلات هي :
ما المقصود بالتفاعل الثقافي ؟ وما الاختلاف بينه وبين الاحتكاك والغزو الثقافي ؟

- ما تأثير التفاعل الثقافي علي حركة العلم والتعلم في المجتمع ؟
- ما علاقة التفاعل الثقافي بنوعية النشاط العقلي والفكري ؟
- ما تأثير التفاعل الثقافي علي مجال الفنون ؟
- ما علاقة التفاعل الثقافي بانتقال القيم والعادات والاتجاهات ؟

أهمية الدراسة " التفاعل الثقافي ظاهرة قديمة وعلم حديث "

تحتل دراسات التفاعل الثقافي أهمية بالغة في مجال التربية وعلم الاجتماع ، فقد ظهر علم " الاجتماع الثقافي " وتطور خلال القرن العشرين حين عاش العالم حالة من انهيار الحواجز الثقافية بين الشعوب ، وباتت العزلة شيئاً مستحيلاً ، في ظل وسائل الاتصال التي هيمنت علي العالم بأسره .

ولا ترجع هذه الظاهرة للعصر الحالي ، بل عاشتها العديد من الأمم - مع اختلاف الشكل والأسلوب - وأدركت من التجربة أن الانفتاح والتواصل ضرورة حتمية ، حتى لا تتغلق الأمة علي ذاتها ، تجتر الماضي والتاريخ ، تمجد نفسها وتستعين بغيرها ، لذا تحتاج أي أمة لما يسمى بالتنوع الثقافي أي " CULTURAL DIVERSITY " وإلا وجنت نفسها في اتجاه عكس الاتجاه العالمي .

وأيضاً الدراسات في هذا المجال أن الثقافات شأنها شأن الأعراق بعيدة تماماً عن النقاء ، حيث تأخذ عناصر عدة من ثقافات أخرى ، ولا يتوقف الأمر عند النقل ، ولكن تصبغ هذه العناصر بصبغتها ، وتضعها في قالب جديد ، فتشكل العوامل الهامة لعملية التطور (٥) .

وأصبح من المؤكد العلاقة الوثيقة بين هذا التفاعل الثقافي والمتغيرات التربوية ، حيث

يؤدي للتطور ، تنور عام ، وتنور خاص بالأفراد ، لذا نجد التفكير العلمي والإبداعي يزدهر في ظل الثقافات المنفتحة علي غيرها ، وينطفئ مع العزلة الثقافية (٦) .

كما يؤثر عدم التفاعل الثقافي أيضاً علي التربية والتعليم ، حيث يفتقر المجتمع للعديد من عوامل التقدم ، فتستمر التربية بالعمية ، ومقاومة روح العلم ، وشيئاً فشيئاً تتحول الثقافة الحية التي يكمن داخلها تيار التقدم ، إلي ثقافة خاملة كامنة علي هامش الحياة ، وقلما تؤمن الابتكار في التعليم ، أو تساند العقول المفكرة (٧) .

ولهذا اختارت الباحثة موضوع الدراسة الحالي ، حيث اتفق العلماء على أن التفاعل الثقافي كان وراء الحضارة الإسلامية للزاهرة ، فقد قربت المسافات بين الشعوب ، وبخاصة العرب والفرس ، وأكملت كل ثقافة الأخرى ، وأخذتا من بعضهما طابعاً جديداً من التربية والتعليم ، طابعاً يحمل سر الحياة المبدعة للمتطورة ، والتي جعلت من العقل ينبوع المعرفة ، ومن التفكير العلمي نمطاً سائداً آنذاك .

وتوضح هذه الدراسة صورة نادرة للتفاعل الإيجابي ، فقد امتلكت كلا الثقافتين أصولاً وجذوراً بعيدة المدى زمنياً واجتماعياً ، لذا لم تنب إحداهما في الأخرى ، وكانتا قادرتين على عملية الاستيعاب دون أن تصل لمرحلة " العدمية الثقافية " حيث تسيطر إحدى الثقافتين ، وتصادر تاريخ وجذور الثقافة الأخرى (٨) .

ويرى " بديع جمعة " أن التجربة العربية الفارسية غنية بالكثير من مظاهر ووسائل ونتائج هذا التفاعل ، فقد امتازت بالتزاوج الفكري والعلمي والقيمي ، ولا يحدث هذا إلا في ظل التقارب بين الشعوب . هذا غير توافر مئات المصادر التي أرخت لتلك الفترة ، مما يضع أمام الباحثين كنزاً من المعلومات التي قد لا تتوفر لأي فترة أخرى (٩) .

وبهذا فقد تضيف الدراسة الحالية لبنة جديدة للكم الهائل من الدراسات التي تناولت تاريخ الدولة العباسية ، وعلاقتها بالفرس ، حيث تلخص تجربة هاتين الثقافتين ، وكيف امتزجتا سوياً ، مع وعيهما التام بالذات الاجتماعية والقومية ، فقد اختلطت الدماء ، وامتزجت الثقافتان ، ولكن لم تمح إحداهما الأخرى ، بل حافظتا على العناصر الأصيلة في كل منهما .

حدود الدراسة :

أ - الحدود البشرية : " التعريف بالسلاجقة "

رأت الباحثة أن تخصص جزءاً للتعريف " بالسلاجقة " حتى تلقى الضوء على نشأة هذه الدولة ، وأصلها العرقي ، ومكان وفترة وجودها ، وغير ذلك من العوامل التي أثرت في تكوين الثقافة الأصلية ، التي تفاعلت بعد ذلك مع الثقافة العربية كما سيتضح من خلال الدراسة .

منذ ضعفت الدولة العباسية في نهاية حكم المتوكل " ٢٣٢ - ٢٤٧ هـ " " ٨٤٧ - ٨٦١ م " استقلت للعديد من الدويلات عن النفوذ العباسي ، وتمركزت هذه الدول في منطقة خراسان وإيران ، فتقوم دولة وتسقط أخرى ، وكان أهمها دولة " آلبيو " " والسمانيون " " والغزنويون " والدولة الزيرية في جرجان وطبرستان (١) .

والسلاجقة أحد شعوب هذه الدول ، وينتسبون إلى قبائل " الغز " التركية ، وحدهما زعيمها "سلجوق بن نقاق" ودفعتهما ظروف سياسة واقتصادية للانتقال غربا نحو نهر " جيحون " أي إلى إقليم ما وراء النهر ، فاستقروا في مدينتي " جند " و"بخاري" واعتنقوا الإسلام علي المذهب السني ، وقضوا فترات طويلة في تلك الأراضي الفارسية الثقافة ، لذا تأثروا بها جملة وتفصيلا، وأصبحوا فرسا لغة وملبسا ، وتنظيم حياة ، فقد كانت الفارسية ثقافة العلم والحضارة آنذاك (١١) .

عبر السلاجقة بعد ذلك النهر إلى إقليم " خراسان " ، وبدأت الحروب بينهم وبين الدولة الفزنوية والسامانية والزيارية ، وهزموا هذه الدول جميعا ، وأعلنوا قيام دولتهم عام " ٤٢٩ هـ " ١٠٣٧ م " وامتد نفوذهم ، وسيطروا علي معظم مدن إقليم خراسان ، وسائر المشرق الإسلامي ، بدءا من مرو ، ونيسابور ، وبست ، وهراة ، وأذربيجان ، وهمدان ، وبلخ ، وغزنة وكابل ، ومسجستان ، وجرجان ، وطبرستان ، واتخذوا من " الرى " عاصمة لهم بقم بها المؤسس الحقيقي " طغرل بك بن سلجوق " كبير بيت السلاجقة ، وتسمي بالسلطان (١٢) .

وبذلك أصبحت دولة السلاجقة أكبر دولة إسلامية في إيران ، ولم يبق أمامها سوى إكساب الدولة الصفة الشرعية ، فأرسلوا للخليفة العباسي ، يبدون الخضوع والطاعة ، والرغبة في الجهاد عن الدين الإسلامي ، فاعترف بهم الخليفة العباسي " القائم بأمر الله " ٤٣٢ هـ (١٠٤٠ م) (١٣) .

أراد السلاجقة بعد ذلك دخول العراق وكانت سياسيا تحت حكم " آل بويه " الشيعية ، ودينيا تحت لواء الخليفة العباسي ، وامتنع السلاجقة عن دخول العراق احتراما للخليفة ، إلى أن أرسل إليهم يطلب مساعدتهم ضد البويهيين الذين أفرطوا في إهانة المذهب السني ، فسار السلاجقة بقيادة " طغرل بك ، ودخلوا بغداد ٤٣٤ هـ " ١٠٤٢ م " (١٤) .

بدأ " طغرل بك " تنظيم الدولة ، فقسمها إلى أقاليم يحكم كل منها حاكم يسمي " شاه " أو ملك ، ولكل شاه جيشه ، وحرسه ، ووزيره ، وينتمي الحكام جميعا للبيت السلجوقي ، ويرأسهم من المشرق إلى المغرب الحاكم الكبير ، ويطلق عليه السلطان أو " شاهنشاه " وكان " طغرل بك " أول سلاطينهم ، ولقبه الخليفة العباسي باسم " ركن الدولة " (١٥) .

استقرت الأمور بعد ذلك للدولة السلجوقية ، وأصبحوا حماة المذهب السني ، واتسع نفوذهم حتى امتد من بحيرة خوارزم شمالا إلى اليمن جنوبا ، ومن حدود الصين شرقا إلى البحر المتوسط ، وهزموا البيزنطيين ، واستولوا علي القسطنطينية ، ودفع لهم إمبراطورها الجزية .

ويذكر التاريخ أن الوريث السلجوقي "نظام الملك" كان يدفع للعمال علي نهر " جيحور " أجورهم بصكوك مالية ، مستحقة الدفع في مدينة أنطاكية ، حتى يدرجوا مدي اتساع دولتهم وقوتها (١٦) .

اتسمت دولة السلاجقة تحت قيادة " طغرل بك " بالقوة والترابط ، وسميت بالسلاجقة الكبرى أو العظمى ، واستمرت من ٤٢٩ هـ (١٠٣٧ م) حتى عام ٥٢٢ هـ (١١٥٦ م) وسلطانها " طغرل بك " " ألب أرسلان " " ملكشاه " " ناصر الدين محمود " " بركياروق " " ملكشاه الثاني " " غياث الدين محمد " ثم السلطان " سنجر " آخر السلاطين العظام ، وكان لهذه الدولة السلطان علي إيران والعراق وبغداد والخليفة العباسي (١٧) .

كان تقسيم الأقاليم بين أبناء البيت السلجوقي سبباً في تقسيم الدولة وتفكك روابطها ، فانقسمت إلى خمسة أفرع ، استقل كل منها بنفسه ، وأهمها " السلاجقة العظمى " - سابقة الذكر - ثم سلاجقة كرمان ، سلاجقة سوريا ، سلاجقة الروم ، سلاجقة العراق ، وينتمي الحكام جميعاً لسلجوق الجد ، وتربطهم أبناء عمومة (١٨) .

بدأ الخلاف والانقسام يدب بين حكام السلاجقة ، منذ اغتيال الوزير " نظام الملك " ثم وفاة السلطان " ملكشاه " بعده بعدة أيام ، حيث استقل كل حاكم بالولاية التي تحت يده ، واشتعلت الفتن والمعارك ، وحاول سلاطين السلاجقة العظمى وأهمهم "سنجر" لم شمل الدولة والقضاء علي الخلافات، ولكن سنجر توفي عام ٥٢٢ هـ - ١١٥٦ م وبموته بدأت الدولة في الانهيار والاتحاد (١٩) .

كان أقول نجم السلاجقة ، وتقسيم دولتهم بين " الأتابكة " والخوارزميين " سبباً في ضعف الدولة الإسلامية ، وطمع الطامعين فيها ، وأهمهم الإسماعيلية ، والصليبيون الذين بدأوا بالهجوم علي المسلمين منذ القرن الخامس الهجري ، الحادي عشر ميلادي ، وأقاموا ولاية صليبية في " اثرها " ومهد ضعف السلاجقة الطريق أمام المغول لاجتياح إقليم ما وراء النهر ، والقضاء علي الخوارزميين ، ثم القضاء علي الدولة العباسية ذاتها (٢٠) .

وهكذا كان السلاجقة - كما أجمع المؤرخون - أقوى الدول الإسلامية ، وكانت حامية الدين الإسلامي ، والمذهب السني ، وشهد العالم الإسلامي تحت حكمهم فترة ازدهار - سوف نتناولها بالتفصيل - أدت إلي حالة من الاستقرار الثقافي والعلمي والاجتماعي .

الحدود الزمنية للدراسة :

تتناول الدراسة الحالية دولة السلاجقة العظام والتي استمرت حوالي قرن ونصف القرن ، بينما امتدت الدولة السلجوقية بفروعها الخمسة حوالي ثلاثة قرون من الزمان ، بدءاً من قيام الدولة علي يد " طغرل بك " ٤٢٩ هـ ، حتي سقوط سلاجقة الروم ، الذين استمروا لفترة طويلة حتى عاصروا الملك " الظاهر بيبرس " في مصر ، وسقطت حوالي ٧٠٠ هـ (٢١) .

ويحدد زمن البحث تاريخياً مع اعتراف الخليفة العباسي بقيام الدولة ٤٣٢ هـ (١٠٤٠م) وينتهي بانتهاء دولة السلاجقة العظام ، سلاجقة العراق ، وإيران ، وكان ذلك بموت السلطان " سنجر " عام ٥٢٢ هـ (١١٥٦م) ، وارتبطت هذه الدولة بتاريخ الدولة العباسية ، حيث سيطروا علي بغداد ، وكان لهم السلطان علي العباسيين ، وعاصروا تسعة من الخلفاء العباسيين ، هم ، القائم ، والمقتدي ، والمستظهر ، والممشرّد ، والراشد ، والمقتضي ، والمستجد ، والمستضيء (٢٢) .

الحدود المكانية للدراسة :

تتناول الدراسة الحالية جزءاً من المجتمع الإسلامي آنذاك ، وهي المناطق التي اشترك في حكمها العباسيون مع السلاجقة العظام ، سلاجقة العراق وإيران ، ففي نطاق هذه البقعة الواسعة من الأرض تقابل المكان مع الثقافة ، مع طبيعة الشعبين ، وتشكلت ثقافة جديدة ، انعكست علي العديد من المتغيرات التربوية والاجتماعية .

وتتسم الحدود المكانية لهذه الدراسة بالاتساع ، حيث تبدأ من منطقة خراسان والري ، وإيران ، والأهواز ، والعراق وبغداد ، وتضم بذلك منطقة المشرق الإسلامي ، من نهر جيحون شرقاً حتى دجلة والفرات غرباً .

ومن المهم بكان أن نوضح أهمية إقليم المشرق الإسلامي للدولة العباسية آنذاك ، فهو مصدر هام للموارد الاقتصادية ، كما أمد المسلمين بأفاضل الفقهاء والعلماء والمحدثين ، هذا غير مكانة أهله كحماة للدولة العباسية منذ نشأتها ، وتميزهم بالغيرة الدينية ، وحب الجهاد في سبيل الله ، ثم احتل بعد ذلك مكانة هامة في النهضة العلمية والفكرية .

- لماذا السلاجقة ؟ " فترة حكمهم فترة تفاعل رسمية وشعبية "

تميزت فترة حكم السلاجقة بتفاعل المؤثرات الرسمية ممثلة في الحكام ، والشعبية ممثلة في الثقافتين والشعبين ، فقد اتبع السلاجقة المذهب السني ، وتشددوا له ، وكان ذلك

عاملاً مساعداً للتوافق والتفاعل الثقافي ، الذي ظهر في مختلف جوانب الثقافة ، وليس مجال الحكم فقط .

وانفرد السلاجقة - دون غيرهم من الدول المستقلة - بهذا التفاعل ، فقد سبقهم في حكم بغداد دولة " آل بويه " وكانت دولة شيعية متشددة تعيش في مجتمع معظمه سني ، وعاصرو حكمهم من الاضطهاد والخلافات ما هبط بالعرب لقدر متدن ، ففسقوا بأهل السنة ، ونهبوا أموالهم ، وتدنست مكانة الخليفة ، وقيمته ، حتى لم يعد له سوى الاسم فقط ، وخسرت الدولة الإسلامية معهم أصناف ما استغادت منهم ^(٢٣) . أما السلاجقة فقد كانوا على النقيض من ذلك ، فقط ارتبطوا بسرباط الدين والمذهب مع أهل السنة ، ووضعوا الخليفة في مكانته المناسبة ، وحملوا للعرب ثقافة الفرس ، بما فيها من مظاهر حديثة ، وكانت ثقافة غالبية آنذاك ، فأخذ بها الكثيرون من منطلق أنها ضرورة للمدنية ، فساعد هذان العاملان على التواصل والتقارب .

وفي ظل حكمهم تداخلت الدوافع الدينية مع الثقافية ، حيث وحدوا الدولة الإسلامية ، وحاربوا المذاهب التي تسيء للدين ، وأعادوا للخليفة هيئته ، وعبروا عن ولائهم وخضوعهم للخلفاء بشتى الوسائل ، كالهدايا والأموال ، ومظاهر التقرب ، على الرغم من طمعهم النائم بأنهم الحكام الفعليون للبلاد ، وقيل إن السلطان " محمود بن محمد بن ملكشاه " دخل بغداد وهو على حرب مع الخليفة " المسترشد " ، وأشار عليه البعض بحرق بغداد ، فرفض ذلك ، وقال لا تساوي الدنيا بما فيها فعل هذا ، وتصالح مع الخليفة وكرمه وبجله ^(٢٤) .

وإذا كانت المصاهرة أحد وسائل التقارب الثقافي ، فقد توفر هذا العامل بصورة كبيرة بين الثقافتين ، ف بجانب الإقبال الشديد من العرب على زواج الفارسيات ، توطدت العلاقة بين البيتين الحاكمين ، ففي عهد الخليفة " القائم بأمر الله " تزوج ولي العهد " المقددي " من ابنة " ألأب أرسلان " شقيق السلطان " طغرل بك " وتزوج الخليفة " المستظهر " من ابنة السلطان " ملكشاه " ، وكذلك تزوج المقتدي من ابنة السلطان " محمد بن ملكشاه " ^(٢٥) .

وطمع " طغرل بك " في مصاهرة بيت الخليفة ، فطلب ابنة الخليفة لنفسه ، فرفض الخليفة ، وكان شديد الممانعة في ذلك ، إلا أنه وافق بعدما جاءت رسائل يحملها الوزير " أبو منصور الكندري " تحمل قدرا من التهديد ، وابتدي " طغرل بك " من مظاهر الفرح والبهجة بهذا الشرف الكبير ما لا يمكن وصفه ، وأجمع المؤرخون على أنه أفرط بشدة في تقدير مهرها ، ودفع لها من الأموال والخدم والهدايا ما يليق بابنة خليفة المسلمين ^(٢٦) .

كما اشتهت تلك الفترة أيضا بسمات ساعدت على التفاعل الثقافي ، ذلك لأن معظم ملوك السلاجقة تقاربوا مع الشعب بجميع طوائفه ، وعاش الناس في ظلم فترة من الازدهار غير مسبوقه ، فقد انضم الحكام بالخلق الحميد ، والكرم والتسامح مع الرعية ، وكانوا يبنون العريكة ، يعفون عند المقدرة ، يحجمون عن العقاب الشديد مع قوتهم العسكرية ، قليلي الطمع في أموال الرعايا ، يساعدون المحتاج والفقير ، لصد العدل والهدوء ، وازدهر المجتمع الإسلامي بعمامة هذا غير اهتمامهم بحال الرعية ، من تجار وفلاحين ، وبخاصة في وزارة " نظام الملك " والتي امتدت ثلاثين عاما ، كانت فترة يمن وبركات ، حيث مهدت الطرق ، وشقت الترع ، وأقيمت القناطر والمرايط ، وحفرت الآبار ، وعمرت المساجد ، وظهر كل ذلك جليا واضحا على الشعب ولمط حياته ، وبصورة استرعت انتباه جميع المؤرخين (٢٧) .

وهكذا توفرت في فترة الدراسة عدة عوامل دفعت الشعبين للتفاعل سويا ، وأخرجت مزيجا ثقافيا إسلاميا باقيا حتى اليوم ، عوامل لم تتوفر لغيرهم من الدويلات التي دفعت العرب للتلازم معهم ، وذم فترات حكمهم بكل ما أمكنهم من شعر ونثر .

تعريف المصطلحات :

نقف في هذه الدراسة أمام مصطلح واحد هو " التفاعل الثقافي " ولن نتطرق لغيره ، أما مصطلح ، " ثقافة " CULTURE " فقد أخذ الكثير من اهتمام العلماء في شتى المجالات ، حتى حصروا ما يزيد على مائة وستين تعريفا لكلمة ثقافة تبعا لمجال التخصص (٢٨) مما يشير لكس الدراسات الكبيرة التي قامت حول هذا المعنى منذ ظهر لأول مرة على يد العالم الإنجليزي "إيوارد تايلور " TYLOR " في كتابه الثقافة البدائية " PRIMITIVE CULTURE " عام ١٨٨١م (٢٩) .

والجديد هنا هو تعريف " التفاعل الثقافي " والذي يتداخل مع غيره من المصطلحات كالامتزاج الثقافي أو الغزو أو الاحتكاك ، ولكنها مفاهيم متقاربة تلتقي في بعض النقاط ، إلا أنها تختلف عن بعضها حين نراها بعين المتخصص .

ولا نجد في المعاجم العربية فروقا واضحة بين المصطلحات السابقة ، فترد بمعنى واحد هو أن يؤثر شيء في شيء آخر ، أو ثقافة في أخرى فتختلط العناصر ببعضها البعض (٣٠) ولكن للتربويين وعلماء الاجتماع رؤية أخرى ، حيث يرون في المصطلحات الثلاثة صورة من صور

الاقتباس ، فتأخذ ثقافة عناصر متعددة من ثقافة أخرى ، وقد تختلف كم ونوعية هذا الاقتباس تبعاً للظروف ، ولكنه قائم في جميع الحالات ^(٣١) .

والتفاعل أو الالتقاء الثقافي "CULTURAL CONVERGENCE" يعني تبادل عناصر ثقافية متشابهة في ثقافتين مختلفتين ، إما عن طريق الاحتكاك أو التداخل ^(٣٢) ، كما يشير التفاعل لهضم واستيعاب هذه العناصر الثقافية ، مع احتفاظ كل فئة بسماتها الخاصة ، من لغة ، وغير ذلك ، ولا يتم ذلك إلا في حالات الانسجام والتوافق بين الشعبين ^(٣٣) .

ويختلف هذا عن "الغزو الثقافي" حيث تسيطر ثقافة على الأخرى ، وتحتوي ثم تذيب العناصر الثقافية ، وبخاصة اللغة والفكر ، ويؤدي ذلك إلى تحول ثقافي جذري ، أو ما يسمى "CULTURAL- TRANSFER" حيث تفقد الأخيرة الكثير من مقوماتها ومعالمها ^(٣٤) .

ويختلف التفاعل أيضاً عن "الاحتكاك الثقافي" ويعني "CULTURAL CONTACT" الذي ينتج عن تلامس ونقاط لقاء قليلة ، تتم بأن وتدرج ، فتظل معه الثقافتان متباعدتين عن بعضهما البعض .

وعلى هذا يتناسب مصطلح تفاعل ثقافي مع موضوع الدراسة أكثر من غيره ، لأنه يشير لاستعداد التأثير إلى المتغيرات التربوية ، فتأخذ هذه الثقافة من تلك والعكس ، تأثيرات مختلفة ومركبة ، تظهر في اللغة والفكر والمعتقدات والفن ، وغير ذلك من العناصر التي تؤثر ضمنياً وعلنياً على تربية الأفراد وبناء شخصيتهم .

منهج الدراسة :

تتناول الدراسة الحالية فترة تاريخية سابقة ، لذا نستخدم فيها المنهج التاريخي ، أو كما يسميه بعض المتخصصين الأسلوب التاريخي في البحث العلمي ، والذي يعتمد أساساً على المصادر والوثائق المكتوبة ^(٣٥) .

ولكن الدراسة لا تندرج تحت دراسات التاريخ بعامة ، ولكنها دراسة في التاريخ الاجتماعي ، وهو علم حديث نسبياً ، بدأه المستشرقون ثم أعلام النهضة في مصر ، حيث درسوا موضوعات إسلامية وتاريخية من منظور اجتماعي ^(٣٦) ، ونهدف من الدراسة الحالية إلى دراسة ظاهرة اجتماعية في فترة تاريخية محددة ، حتى نستفيد منها في حالات معاصرة ، أي أنها تتناول تلك الظواهرات من جانب التراث ، وربطها بمثلثاتها في العصر الحالي ^(٣٧) .

لذا لا يتوقف منهج الدراسة علي مجرد الرصد التاريخي ، ولكن لا بد من التحليل والاستنتاج ، وربط الأحداث بالواقع والبيئة حينئذ ، وتعتمد هذه الدراسة بصورة رئيسية علي المصادر الأساسية ذات القيمة التاريخية ، كأن يكون المؤلف قد عاش الأحداث أو عاصر وقت حدوثها .

- اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

لم تتوصل الباحثة لكم كبير من الدراسات العربية يتصل بالدراسة الحالية ، وتطور معظم الدراسات العربية في مجال التأريخ لتلك الفترة ، ولكنها مبددة عن مجال التربية ، بل عن علم الاجتماع ، لذا اقتصرنا للدراسات السابقة علي اثنتين هما :

١ - شريف بكر عبد الخالق ، الأوضاع العلمية والتعليمية ، في عهد بني بويه والسلطنة ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٠ م

٢ - عمر عمر عثمان الشبراوي ، عامية بغداد من ظهور السلطنة حتى سقوط الخلافة العباسية ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٩١ م

وكما نلاحظ أنهما ذات صلة بالدراسة الحالية ، فالأولى في تاريخ التعليم ، والثانية في التاريخ الاجتماعي ، ومع هذا هناك فرق واضح بينهما وبين الدراسة الحالية ، لأن الأخيرة تتناول التفاعل الثقافي ، تعريفه ومساره ، ثم انعكاسه علي المتغيرات التربوية ، وأي المتغيرات أكثر تأثراً من غيرها ، وما مظاهر التغيير ، ولا ينفي ذلك استفادة الدراسة الحالية من الدراستين السابقتين ، منهاجاً ومتغيرات وطريقة تناول ، فالعلم تراكمي ولا يمكن أن ننفي ذلك .

المتغيرات التربوية

إذا أردنا أن نحدد نتائج التفاعل الثقافي لا بد أن ننفذ إلي عمق المجتمع حيث الإقبال وارتداد وهضم عناصر ثقافية جديدة ، وتتناول الدراسة الحالية المتغيرات التربوية فقط ، حيث بطراً عليها التغيير عفاً أو بصورة عمدية وتخطيط مسبق .

وكان تفاعل الثقافة العربية والفارسية نمطاً فريداً لم يتوفر لغيرهما ، فمن المعتاد أن تتم عملية التفاعل بين ثقافتين مختلفتي القوة ، فتتمتع الأقوى علمياً وثقافياً الأضعف ، حتى تذوب الأخيرة تدريجياً ، ولم ينطبق هذا علي حالة الدراسة ، فقد أخفقت كل منهما في القضاء علي الأخرى . إذ كانت إحداهما صاحبة الدين والخلافة ، والأخرى صاحبة التقدم والتفكير العلمي .

لذا تركت كل منهما بصمات وتأثيرات في الأخرى ، وإن كان من الإنصاف أن نعترف بقوة الدفع الثقافي من الفرس تجاه العرب وليس العكس ، فقد كانوا شعباً ذا حضارة وعلم ، ويتضح ذلك في تغذية العديد من المتغيرات التربوية بصفة خاصة ، فظهرت النتائج بصورة إيجابية ، وأثمرت بوفرة ، وإن لم نتخلص كلية من السلبات

واستحدث هذا التفاعل فنونا وعلموا لم تكن موجودة من قبل ، أو طور ما وجد منها بموضوعات وعناصر جديدة تتشعب مع المظاهر الحضارية السائدة آنذاك ، وكان أهمها الجوانب العلمية والتربوية ، وتختار الباحثة عدة متغيرات تربوية تأثرت بهذا التفاعل الثقافي من حيث طبيعتها ومجالاتها ، فدخلت منطقة صراع بين الأصل والدخيل ، ثم استجابت لمطالب التقدم ، واستقرت على تغيرات ملموسة يمكن أن نرجعها لتفاعل الثقافتين سوياً .

أولاً : تغذية الاتجاهات العقلية والعلوم الطبيعية

تبدو أول نتائج التفاعل الثقافي واضحة جلية في تغذية النشاط العقلي ، وتغير طريقة التفكير ، فيتغير الأسلوب الفكري بعمامة من تقليدي مغلق إلى الانفتاح والتجريب ، وسيادة النمط العلمي ، بل يتعدى الأمر ذلك إلى تغير الخصائص الفكرية لإحدى الثقافتين ، وسود الأنماط التي تتفوق فيها الثقافة الأخرى .

ويقوم التفاعل الثقافي بإحداث تعادل واتزان بين الأنماط الفكرية المختلفة ، فبعض الثقافات تنتهج أسلوباً ينمي الغيبيات تنقصه الدقة والتحديد ، والآخر يقوم على العلم والبرهان والتجريب ، فإذا طرأ عليهما مؤثرات خارجية تحررا من السمات المتوارثة ، ويماد تبلور الفكر وتنظيمه ، فيضفي على المجتمع التقدم والاستقرار

وانتقلت آراء العلماء - بنظرة موضوعية - على أن مضمون التفكير وأسلوبه ينتقل بالضرورة من ثقافة لأخرى ، بل يعد هذا الجانب أول الجوانب تأثيراً بالتفاعل ، لأن الثقافة ترتبط بالعقل وإنتاجه برباط وثيق^(٢٨) واستمرار التفاعل لمدة طويلة تظهر أنماط عقلية جديدة ، تحمل سمات بديلة عن السمات الأصلية ، وخير دليل على ذلك ما حدث في عصر النهضة الأوروبية ، حيث فتحت الأبواب بين الثقافات ، واختلطت الاتجاهات الإنسانية بالعلمية ، فنكونت آفاق فكرية جديدة ، كانت باكورة عصر التقدم الحالي^(٢٩) .

ويترتب على هذا التفاعل أيضاً ظهور مهارات ومعارف وسبل التجربة والخطأ ، وقواعد التفكير المنطقي ، وهذه أمور صحيحة وضرورية للتطور^(٣٠) ، ويستمر هذا التيار عادة في اتجاه

يسنطلق من الثقافة الأكثر تطوراً وتقدماً نحو الثقافة الأخرى ، حيث ينشد الأفراد الاختراعات والابتكارات لتغيير حياتهم ، فيجدون إلى العلم ويسعون له ^(١١) .

ويمكننا أن نجزم بأن تجربة العرب والفرس في هذا الشأن كانت من أنجح التجارب وأقواها ، وتناولها الدراسة الحالية ليست كعلوم عقلية وطبيعية ورصد للعلماء ، كما فعل عشرات الباحثين ، ولكن كطريقة تفكير ، واتجاهات غير مسبقة نحو العلم والتجريب ، والتي تركت أدلة فكرية تمثلت في حركة علمية نشطة ، وتجسدت في هذا الكم الوفير من العلوم والعلماء .

ومن الضروري أن نوضح طبيعة التفكير في الفترة السابقة لحكم السلاجقة ، أي في القرن الرابع الهجري ، ذلك لأن فترة حكم " آل بويه " كانت - لأسباب عديدة - فترة انتكاس في العقلية الإسلامية ، فبعد ما ظلت ولادة لقرون سابقة ، سيطر عليها الجمود والرجعية ، وواد الاجتهاد العقلي ، والتقي الجميع - ماعدا استثناءات - علي جوهر واحد هو عدم المواجهة مع النشاط الفكري والعقلي .

وكما يقول " أحمد أمين " مع أن القرن الرابع كان فترة ازدهار الأدب والتاريخ والأنساب ، والعلوم العقلية بجميع فروعها ، فقد تراجع العلم والتفكير العلمي ، مما أمانت العقل ، وجعل اليقظة صعبة ، حيث انصرف الناس عن البحث والتجريب ، واتجهوا نحو الغيبيات والتفكير الخرافي ، والاعتقاد في المنجمين وغير ذلك ^(١٢) .

ودخل العلماء مع الفقهاء في دوامة الخلاف بين العقل والنقل ، وألبسوا المعركة لباس الدين ، وألصقوها به ، وهاجموا علماء العلوم الطبيعية ، وشككوا في إيمان الكثير منهم ، حتى اضطروا لإخفاء أبحاثهم ، وتظاهروا بالرجوع عنها ، فأعلقت معظم سبل التقدم ^(١٣) .

وعاش العالم الإسلامي رداً طويلاً يقدم المتصوفة ، ويتبع حركتهم ، وهي حركة مضادة للعقل ، وسيطرت أفكارهم علي عامة الشعب ، حتى أصبحت تخيف السلاطين والأمراء ، فزاد التشقت وبلبله الأفكار ، مما هبط بالمسلمين الكثير من الدرج الذي صنعوه .

وجاء التفاعل الثقافي تحت حكم السلاجقة ليحول مجري التفكير والبحث العلمي اتجاهها آخر ، فقد ارتبطت معركة العقل بالسياسة ، فكان السلاطين والحكام يناصرون الحرية الفكرية ، فحدثت طفرة كبيرة في أنماط التفكير العقلي واتجاهاته .

وما الهجوم الذي لاقاه التجسيم والمنجمون إلا دليل على تحول التفكير من الغيبيات والخرافة إلى البراهين والدلائل ، فقد رفض العلماء التنبؤات القائمة على حركة النجوم ، ونفوا بصفة قاطعة تأثيرها على حياة الإنسان ، ونأي الكثير منهم عن هذا العلم ، بينما اهتموا بالفلك لأنه يقوم على الحسابات الدقيقة (٤٤) .

وأخذ العرب عن الفرس الرغبة في التجريب والملاحظة والملاحظة ، فازدهرت العلوم الطبيعية من الناحية البحثية والتطبيقية ، للبحثية في الدراسات النظرية ، ومقارنتها بعلوم اليونانيين والهنود وغيرهم ، والتطبيقية أي الاستفادة من النظريات في اختراع الآلات والأجهزة والأدوات (٤٥) .

وظهرت موضوعات دراسية لم تطرق من قبل مثل علم البحار أو " الجغرافية البحرية " ودراسة ظاهرة المد والجزر ، والزلازل والكسوف ، وتحديد خطوط الطول والعرض ، وحركة المياه الجوفية والأنهار ، وغير ذلك من النواحي الجغرافية التي اعتمدت لفترة طويلة على الرحلات والتجارب الشخصية (٤٦) .

وانشغل العلماء بالظواهر الطبيعية والكونية المحيطة بهم ، يتأملون ، ويبحثون ، ويحللون ، ويثير اهتمامهم تفسير تلك الظواهر ، لذا اهتموا بالرياضيات والفلك ، يجرى العمليات الحسابية ، ويرصدون تلك الظواهر حتى يتوصلوا لتفسيرات منطقية تتبع رغبتهم في البحث والعلم (٤٧) .

وهكذا استفادت الجوانب العقلية من هذا التفاعل ، ودخل علماء المسلمين طوراً جديداً من التفكير العلمي ، واتبعوا وسائل بحثية جديدة من ملاحظات وقياسات ، ووضعوا للبحث العلمي كل قواهم المادية والمعنوية والبشرية ، فاستفادت منه أجيال متعاقبة ، بل أمم عديدة إسلامية وغير إسلامية ، وكان من طابع الأشياء أن يتولد عن هذا النشاط العقلي ازدهار غير مسبوق في مجال العلوم الطبيعية ، يعلمه المتخصصون وغيرهم ، وأسهب المؤرخون في رصد هذه التخصصات وأشهر علمائها ، وأهم المؤلفات ، وكيف ترجمت للغرب استفادت منها الأمم الأوروبية في بناء نهضتها الحديثة .

ومن المؤكد أن نهضة العلوم الطبيعية آنذاك ترجع بقدر كبير إلى تفاعل العرب مع الفرس ، فقد عرف عن العرب لقرون طويلة ميلهم الشديد نحو العلوم العقلية ، واعتبروها وقفاً على العرب ، لذا أسموها " علوم العرب " ولم يرغبوا في غيرها ورأوا العلوم الطبيعية أقل مكانة وأهمسية ، وأسموها " علوم العمج " (٤٨) في حين يقابل ذلك ما عرف عن الفرس منذ تاريخ

طويل السقوط في مجال العلوم الطبيعية ، حتى ينكر وجود مدرسة للطب بفارس منذ عهد " سابور الأول " المتوفى ٢٧١ هـ ، وانتشار التخصص في تلك العلوم العقلية ، لذا أطلق علي الثقافة الفارسية آنذاك ثقافة العلم والحضارة (٤٩) .

وانتقل هذا الاهتمام علي نطاق واسع إلى المجتمع الإسلامي ، وزاد التخصص في العلوم الطبيعية ، وتطور الاتجاه العلمي ، وأخذ شكلا جديدا ، وبدأوا يطلون ويدرسون ، ويجرون التجارب ، واتبعوا طرق بحثية قادتهم لنظريات وحقائق لم تكن موجودة من قبل .

وعرفت ميادين البحث مجالات علمية جديدة مثل علم الأجسام متناهية الصغر ، وعلم الجيولوجيا ، وربطوا بين بعض العلوم مثل الفلك والرياضيات ، وطوروا " علم الهيئة " ووضعوا له أسما وقواعد ، وأصبح يبحث في الكواكب ومدى ثباتها أو تحركها ، وارقوا بينه وبين التنجيم الذي يقوم علي الفكر الخرافي (٥٠) .

ويسر أسلوب الكتابة في تلك العلوم الطبيعية لإقبال غير المتخصصين عليها بأعداد كبيرة ، فقد عرضت في أسلوب يجمع بين العلم والأدب ، التعبيرات شيقة أخاذة ، والأسلوب واضح خال من التعقيد ، وينتقل العالم بالقاريه لصميم الموضوع بيسر ودقة وإيجاز ، وبطريقة تمكن المتخصص وغيره من الفهم والمتابعة . وسوف نتناول الباحثة في هذا الجزء علمين فقط من هذه العلوم ، وهما الفلك والطب لارتباطهما بحياة الناس وعامة المجتمع ، موضحة مدي التقدم فيها ، وكيف استفاد المسلمون من الفرس في هذا الجانب .

لقد شهد علم الفلك تطورا كبيرا في تلك الفترة ، لأن طبيعة حياة المسلمين فرضت ذلك لحاجتهم إليه في تحديد اتجاه القبلة وأوقات الصلاة ، واستطلاع الهلال ، لذا تبحر فيه العلماء ، وفصلوا بينه وبين التنجيم ، ولم يعمل به إلا من يلم بالهندسة والصاب ، وبرع فيه الكثير من العلماء ، أشهرهم " عمر الخيام " الذي قاد فريق عمل من المتخصصين في الفلك ، ودرسوا حركة السجود دراسة دقيقة ، وعدلوا ما قاله " بطليموس " وأضافوا إليه الكثير عن خطوط الاعتدال وحركة الكواكب ، وجهروا بجواز الاعتماد علي علم الفلك ، وعدم الاعتقاد في التنجيم لأنه يتنافى مع العقيدة الإسلامية (٥١) .

وشجع حكام السلاجقة هذا الاتجاه في علم الفلك ، ورأوه ضرورة لتقدم المجتمع ، لذا بني السلطان " ملكشاه " السلجوقي مرصدا جديدا في " نيسابور " عام ١٠٤٧ م ، ووضع علي رئاسته عمر الخيام ومساعديه ، فوضعوا تقووما جديدا أسموه التفسير الجلالى " نسبة إلى

السلطان " ملكشاه " الذي كان يلقب " بجلال الدين " وكان هذا التقويم في غاية الدقة ، لا يتعدى الخطأ فيه يوماً واحداً كل خمسة آلاف سنة (٥٢) .

وتأثر الطب أيضاً بالتفاعل الثقافي ، وأخذ المسلمون من الفرس أسسه وقواعده وعلومه ، بدءاً من المسميات مثل " بيمارستان " و " حكيم باشي " حتى نظم إدارة المستشفيات ، ومروراً بطريقة إعداد الطبيب وغير ذلك ، فازدهر الطب كعلم وطب عيادي بصورة كبيرة ، وعرفوا التخصصات الطبية المختلفة من باطنة ، وأعصاب ، ورمم ، وأمراض جلدية ، وعلاج كسور ، وعمليات جراحية ، هذا غير سبل المداواة ، والآلات الحديثة ، وتوصلوا لكم كبير من الفتوحات الطبية التي سبقت العالم أجمع .

وشهد المعتدلون من مؤرخي الغرب يسبق للمسلمين في هذا العلم ، حتى يقال أنه لا يوجد كتاب واحد في مجال الطب إلا وتأثير المسلمين واضح فيه ، ولنبيهر العالم الغربي بأسلوب البحث الإسلامي في هذا المجال ، والذي اتسم برصانة التفكير ، ومتانة المنهج وعلميته ، لذا أقبلوا علي ترجمة مؤلفات علماء المسلمين الطبية (٥٣) .

وشجع الحكام والأغرياء هذه النهضة الطبية ، حيث خصصوا الأوقاف للإتفاق علي البيمارستانات ، فانتشرت انتشاراً كبيراً حتى رصد في بغداد وحدها عام ٥٥٥ هـ (١٦٠ م) " واحد وستون " بيمارستاناً ، منها العام في جميع التخصصات ، ومنها المتخصصة في الرمد ، والأمراض الباطنة ، والكسور ، حتى اللقطاء خصصوا لهم بيمارستانات خاصة ، تعمل بها المرضعات ليل نهار (٥٤) .

وقامت البيمارستانات علي النظم التي نعرفها حتى اليوم ، حيث توجد عيادة داخلية وأخرى خارجية ، ويعمل فيها أطباء مقيمون وغير مقيمين ، ويلحق بها (أجنحة) خاصة ، ويدير كل ذلك مدير من غير الأطباء العاملين ، يعين من قبل الحاكم ، له الحق في الحكم علي كفاءة أي طبيب عامل .

ووضعت قيود شديدة لمزاولة مهنة الطب ، وكان هناك امتحان عام شديد الصعوبة ، ولكي يجتازه الطالب عليه قراءة عشرات الكتب الطبية ، واجتياز عدة اختبارات صعبة ، بعيدة عن اليسر والسهولة ، بعضها عملي ، وبعضها نظري ، لذا لم يلتحق بهذه المهنة إلا ذوو الكفاءة العلمية والعقلية (٥٥) .

وهكذا انهمرت الثقافة الفارسية على الثقافة العربية ، تحمل معها قدرا كبيرا من الأصالة والابتكارية ، وتبلورت في العلوم الطبيعية التي تعتمد على التحقيق والبراهين ، وتولد عن هذا التفاعل تفتح آفاق جديدة للفكر وإعمال العقل ، تنافس فيها المتفلسفون ، وبخاصة الفرس المستعربون الذين أدركوا أهمية إثبات مكانتهم بالعلم والتقدم العلمي ، وآمن الكثيرون بأهمية هذا ، فأصبحت تلك الاتجاهات العقلية ، قوية كاسلوب ونمط حياة ، واتسقت جوانبها النظرية مع العملية ، فأحييت القديم وحافظت عليه ، وأضافت الجديد والحديث ، ومهدت الطريق للحضارات الأخرى .

ولا يعني ذلك أن الثقافة الفارسية قد أهملت العلوم العقلية والدينية ، فغني عن البيان ما أحرزوه في هذا المجال ، فقد آمنوا بالتوفيق بين النوعين ، ورأوا وحدة أهدافهما ، وضرورة دراسة الموضوعات العلمية بصورة لا تتعارض مع الدين ، مما أحيى العقول من سباتها ، وبث فيها روح البحث العلمي .

وعلى الرغم من التقسيم الذي شاع آنذاك ، وأطلق على العلوم الدينية " علوم العرب " والعقلية " علوم العجم " إلا أنهم تفوقوا في الأولى تفوقهم في الأخيرة ، وشهد بذلك عشرات المفكرين العرب الذين رأوا الفرس أجدر بالنهضة العلمية في شتى التخصصات حتى يقول أحد الحكماء " عجباً لهؤلاء الأعاجم ملكوا ألف سنة فلم يحتاجوا إلينا ساعة ، وملكنا مائة سنة لم نستغن عنهم ساعة " .

ثانيا : ازدهار مراكز التعليم وانتشارها :

يتأثر التعليم كغيره من المتغيرات التربوية بالتفاعل الثقافي ، وعادة ما تكون النتائج إيجابية ، فيخضع لسنة التطور ، ونلمس دائما في ظل التفاعل تغير مراكز التعليم كما وكيفا ، وتمر بمراحل محددة تبعا للتغيرات الثقافية المصاحبة ، حيث يكتسب التعليم ومؤسساته روح الثقافة الأسمى وتعاليمها ، ويأخذ نفس مسارها واتجاهاتها نحو العلم والتعليم .

وعلى الرغم من الخلاف حول طبيعة ومسار التغير التعليمي الناتج عن التفاعل ، إلا أن التفسيرات في حد ذاتها مؤشر موضوعي لا خلاف عليه لتأثير ثقافة علي أخرى ، ومع صعوبة تحديد مسببات التفسير وتوابعها ، إلا أنها نتيجة حتمية لتفاعل التعليم مع الثقافتين مع العوامل البيئية والاجتماعية (٥٦) .

ويحتاج التعليم دائما لإضافات ودم جديد ، ويندر هذا في الثقافات المغلقة على نفسها ، حيث يؤمن أهلها دائما بأنهم الأفضل والأبدع ، في حين يوفر التفاعل الثقافي التطور والعقلية المنهجية الجديدة ، فيفتحها تغير أسلوب التعليم ، والهرم الثقافي كلية ، بحيث تملوه الدراسات العلمية قبل الإنسانية (٥٧) .

وإذا تأملنا تاريخ الدولة الإسلامية في عهد السلاجقة نجد أن التعليم ومراكزه قد انتقلا لمرحلة جديدة أكثر تنظيما عن ذي قبل ، فقد كان قبل ذلك تنظيما حرا لا يرتبط بالدولة ، ولا يوجد له مؤسسات إدارية ، ثم تأثر كثيرا بمدينة وحضارة الفرس ، وقدرتهم على التنظيم في هذا المجال .

والثقافة الفارسية صاحبة باع طويل في مجال العلم والتعليم ، فقد نقلوا عن السريانية واليونانية ، وأنشئت المدارس المتخصصة في علوم شتى منذ عهد " كسري " أو شروان " كما افتتحوا جامعة في " شيراز " لتدريس الفلسفة والكيمياء والرياضيات (٥٨) وعرفوا المكتبات وحفظ الكتب قبل العرب بقرون طويلة ، وسجلوا علومهم على لحاء شجر لايلئ يسمى " الخرنك " لذا وجد العرب عند فتح فارس آلاف الكتب ، التي كانت نواة للترجمة منذ العصر الأموي (٥٩) .

ولا نغفل هنا سبق الفرس في صناعة الورق ، فقد نقلوها عن الهنود ، وتمركزت صناعته في مدينة " سمرقند " وكان ذلك قبل أن ينشئ " هارون الرشيد " مصنع الورق في بغداد بفترة طويلة ، وكان لهذه الصناعة الفضل في اقتناء الناس للمخطوطات والكتب فتكونت المكتبات سائلة الذكر (٦٠) .

لذا تأثر التعليم بالتفاعل الثقافي ، وتغير مساره ومراكزه في تلك الفترة ، وبعد ما كانت مراكز للعلوم العقلية فقط ، وكانت تغلق في وجه العقل وحرية الرأي ، أخذ التعليم شكلا جديدا وأصبح المستعملون يقبلون على العلم للعلم في حد ذاته ، فلا غرض سوي البحث عن الحقائق والمعرفة .

وكان للتسامح الديني وسياسة حكام السلاجقة العظام أثر ملموس في ازدهار الحياة العلمية، فقد استقر الأمن والعدل ، وعاشت الدولة فترة من الاستقرار الاجتماعي ، لم يرها المسلمون في عهد الدول السابقة، حين كان الخلاف شديدا بين السنة والشيعة ، بل بين المذاهب السنية الأربعة، مما خلق العداء ، وضيق أفق العلم والنشاط العقلي ، ووضعوا العلم في مواجهة مع الدين ، فإذا انتشر هذا تراجع ذلك (٦١) .

وحين حكم السلاجقة ابتعد ملوكها تماما عن التعصب الديني ، واحترموا جميع المذاهب الدينية ، ولا فرق بين هذا وذاك ، بل لا فرق بين السنة والشيعة ، ويذكر عن " ملكشاه " أحد السلاطين العظام أنه حين زار بغداد ومشهد ٤٧٩ هـ ، قام بزيارة قبور أئمة السنة ، وقبر الإمام علي بن أبي طالب وأئمة الشيعة ، ولبدي من الخشوع والتبجيل ما يدل على شدة احترامه لجميع المذاهب (٦٢) .

وانعكس هذا على التعليم فألغيت الفواصل بين المدارس المذهبية ، واختفي اتهام العلماء بالكفر والإلحاد ، وارتقت النظرة للتعليم ، وأصبح للعلماء حرمة لا يقربها أحد ، ما داموا بعينين عن السياسة ، وأصبح بين العلماء تقارب وتواصل بصرف النظر عن مذهبهم الديني (٦٣) .

هذا غير تشجيع سلاطين السلاجقة والوزراء للعلم والعلماء ، وبخاصة " ملكشاه " الذي كان مولعا بالعلم ، وشجع العلوم العقلية والنقلية ، وينفق على نخبة من العلماء ، وكذلك حفيده السلطان " محمود بن محمد بن ملكشاه " الذي كان ميالا لأهل العلم ومجالسهم ، شديد الحرص على تعلم العربية والأدب والشعر ، متسامحا مع العلماء كريما ودودا (٦٤) .

ونظرا لانشغال السلاطين بالحروب والفتوحات تركوا أمر التعليم للوزراء ، وبخاصة الوزير " نظام الملك " الذي يضمه المؤرخون أحد خمسة رجال قادوا حركة التعليم في العصور الإسلامية الزاهرة ، أما الأربعة الآخرون فهم : المأمون ، ونور الدين زنكي ، والحاكم بأمر الله ، وصلاح الدين الأيوبي (٦٥) .

ومساعدت أهمية " نظام الملك " كمثبت لأركان الدولة ، وكسياسي محنك ، ومكانته لدى السلاطين ، ثم طول فترة وزارته التي امتدت ثلاثين عاما ، ثم تولى أولاده الوزارة ما يقرب من ثلاثين عاما أخرى (٦٦) ساعد كل ذلك على أن تلعب هذه الأسرة في التعليم نفس الدور الذي لعبته أسرة البرامكة في العصر العباسي الأول ، حتى غدت الأسرتان غرة في جبين الفرس ، واستحقوا ما لاوه من ثناء .

وأوضح " نظام الملك " رأيه الشخصي في العلم والعلماء في كتابه الشهير " سياست نامه " أو " سير الملوك " ودعا الجميع لاحترام العلماء ، وأنهم أهل الفضل والتقدم ، ورأي ضرورة نشر التعليم بين الجميع ، وقد أحسن هذا الدور ، فجعل من المدن الإسلامية الكبرى وبخاصة في المشرق قبة لأهل العلم والفضل (٦٧) .

ومع كونه أقوى رجال السياسة في المشرق الإسلامي على تاريخه الطويل ، وما يتطلبه ذلك من شدة وقسوة وصرامة ، كان على عكس ذلك تماماً مع العلماء ، جواداً عليهم ، لا يضمن على العلم بأقصى ما عنده من جهد ومال ، يذهب للمدارس النظامية يتفقد أحوال الطلبة ، ويلقي عليهم الدروس الدينية (٦٨) .

وكان " لنظام الملك " صالون علمي في داره يجتمع به نخبة من العلماء والفقهاء و يجدون من الاحترام ما لا يوجد في مجلس غيره حتى إنه كان يقف ويخلي مكانه للعلماء المشهورين ، كما أنه صديق ورفيق علم للإمام الغزالي ، لذا افتخرت بهما مدينة " طوس " واختالت على غيرها من البلاد (٦٩) .

ويذكر أن أعداء " نظام الملك " ألّبوا عليه السلطان " ملكشاه " وأخبروه بفرط إسرافه على العلم والمتعلمين والمدارس النظامية ، وأنه ينفق في ذلك ثلاثمائة ألف دينار ، لو جيش بها جيش لفتح أبواب القسطنطينية ، فكانت هذه أحد المآخذ التي أخذها السلطان عليه ، وأرسل يستجوبه فيها ، فرد عليه " نظام الملك " قائلاً : إني أجيش لك بهذا المال جيشاً تصل دعائمه سماء العرش ، ولا يحجبها عن الله شيء . فبكي السلطان ، وقال له استكثر من هذا الجيش ، والأموال مسبذولة لك (٧٠) .

ساعدت العوامل السابقة على ازدهار مراكز العلم والتعليم في كل مدينة ، وتوافق ذلك مع العصبية للمدن ، فقد تشدد أهل كل مدينة لمدينتهم ، وترك هذا التشدد بصماته في مجال التعليم ، فأصبح لكل مدينة علماءها ، ومراكز العلم الخاصة بها ، فالعراقيون يناقسون الحجازيين ، وأهل " الكوفة " في نزاع علمي وثقافي مع أهل البصرة ، وتباري العلماء بوضوح مميزات علماء " خراسان " ومن أنجبت طوس أو سجستان ، وما فضل " بخاري " وهكذا ، حتى أصبحت لكل مدينة خصائص إنتاجها العلمي ، وحتى قسم الإنتاج العلمي حسب المدن .

لذا انتقلت مراكز التعليم بشتى أنواعها من العواصم إلى الأقاليم ، وأصبح لكل مدينة ثقلها ، بعد ما كانت بغداد ودمشق والبصرة هي المراكز الهامة فقط ، فظهر بجانبها " غزنه " و"نيسابور" والرى " و"بخارى " و"طوس " ، وحرص الأمراء والحكام على تزيين مدنهم ومجالسهم بالعلماء ، مما أدى لاتساع أفق الفكر الإسلامي ، ورفق مراكز التعليم وانتشارها (٧١) .

ووافق معظم المؤرخين علي أن "نظام الملك" أول من أقام المدارس كدور للعلم (٧٢) وخالفهم البعض في ذلك ، لكون المدرسة الشافعية "بنيسابور" أنشئت عام ٣٤٩ هـ وكذلك المدرسة البيهقية " بنيسابور " أيضا ٤٥٠ هـ ، والمدرسة " الأمينية " في دمشق والتي بناها الأمير " سيكتكين الغزنوي " وكان كل ذلك قبل " نظام الملك " بفترات طويلة (٧٣) .

وبصرف النظر عن هذا الخلاف الذي لا يمكن الجزم فيه ، فما يعني البحث هنا أن " نظام الملك " ساعد علي انتشار المدارس ، فلو وجدت مدرستان في " نيسابور " فلن يرويا ظلماً طلاب العلم المتزايد ، كما أن مدارس " نظام الملك " كانت مؤسسات تعليمية متكاملة إدارياً وتنظيماً ، ولها ميزانيات محددة ، ومصادر إنفاق ثابتة ، فوضع بذرة نظام تعليمي وليست مدارس متفرقة .

لقد أصبحت المدارس لأول مرة تابعة للدولة ، يعين بها المدرسون من قبل السلطان ، ويصرف للمعلمين والطلاب رواتب سنوية ، وافتتحت المدارس في سلسلة متتابعة تسمى المدارس النظامية ، كان أولها نظامية بغداد ٤٥٨ هـ ، التي أنفق علي بنائها وتجهيزاتها ستون ألف دينار ، وتولي الوزير بنفسه تققد أحوال المتعلمين ، ومن رأي علو قدره أجزل له العطاء ، كما كان يتابع أحوال الأساتذة العامة والخاصة ، حتى يتمكنوا من العمل في ظروف جيدة (٧٤) .

وعمل " نظام الملك " علي استقرار أحوال المدارس عن طريق تنظيم الإنفاق ، فجعلها أولاً تابعة للدولة مالياً ، ثم أوقفت لها الأوقاف والجزايات العظيمة ، وأصبح التعليم مجانياً ، فأقبل الناس عليه ، حتى حصر ما ينتظم في مدارس الدولة فكان ستة آلاف تلميذ ، يتعلمون بالمجان ، وللفقير منهم راتب معلوم (٧٥) .

ولأول مرة في العالم الإسلامي يخصص للمدارس طراز معماري خاص ، فكانت المدارس النظامية جميعها تحمل نمطاً واحداً ، لا تتوافر فيه الفخامة ، ولكنه وظيفي البناء ، فتقوم المدرسة علي الإيواءات وقاعة الطلبة والأروقة ، وقد أثبت هذا الطراز كفاءته مع نظام الدروس والمحاضرات ، فتناقله المسلمون من إيران إلي تركيا والشام ومصر ، واستمروا عليه لقرون عديدة بعد ذلك (٧٦) .

وعرفت المدارس في ظل السلاجقة أنظمة علمية وإدارية جديدة لم تعرف من قبل ، مثل نظام " المعيد " الذي تواتر ذكره مع المدارس النظامية ، ولم يذكر قبلها ، لأن المدرسة تجمع طلاباً مختلفي القدرات العقلية ، وعلى المعيد أن يكرر شرح الأستاذ ، ويسهل لهم الصعب ، كما عرفوا تنظيمًا خاصاً بالمعلمين يشبه النقابات ، في الوقت الحالي ، يرأسه " الشيخ "

وكان المعلم يمر بامتحان يقوم به عدة أساتذة وإذا اختلفت الآراء يرجح رأي شيخ المعلمين أو النقيب (٧٧) .

وعرفت المدارس لأول مرة وجود مساكن للطلبة والمعلمين ، وخدمات ومرافق كالمطابخ والحمامات ، وإداريين يشرفون علي المدارس تبعاً لشروط الواقف للأموال ، فأصبحت المدارس في تلك الفترة مكاناً ممتعاً يجد فيه المتعلم راحته ، ويعيش الجو العلمي والبيئة المستقرة (٧٨) .

وهكذا انتقل المسلمون لمرحلة جديدة من العلم ، فقد أصبح ميسوراً ، سهل الحصول عليه ، وأصبح القرن الخامس فترة ثقافة نشطة ، وترتب علي ذلك أنشطة أخرى مثل هواية اقتناء الكتب فانتشرت المكتبات الخاصة والعامة كضرورة للقراءة والاطلاع ، فأضافت مركز إشعاع جديداً في حياة المسلمين ، وكانت بجانب المدارس صورة من صور التقدم ، تشير إلي إيمان الكثيرين بأهمية العلم والتعلم .

ويذكر أن عدد المكتبات في بغداد وحدها وصل إلي أكثر من مائة مكتبة ، وبلغت من التنظيم والإدارة شأنًا متقدماً ، يعمل عليها الخزانة ، منظمة مفهرسة ، بها قاعات للدراسة ، وأخرى للنسخ وغيرها للقراءة ، وبعض القاعات للراحة ، يلجأ إليها المطالعون لتجديد النشاط ، فأصبحت بذلك مركزاً هاماً من مراكز التعليم ، لا تغلق أبوابها أمام أحد ، والنفقات جميعها علي حساب الأوقاف (٧٩) .

هذا غير انتشار ما يسمى بالصالون الأدبي الذي يستقبل راغبي العلم ، ولم يكن الصالون مفتوحاً لجميع الناس ، وإنما لطبقة خاصة من العلماء والأدباء ، يلتزمون بموعده محدد للحضور والانصراف ، ويفتتح بموضوع أدبي أو لغوي أو اجتماعي ، ويشارك الجميع ، ويتشعب الحديث علي طبيعته إلي أن ينتهي المجلس ، ووضع لذلك علم سمي علم آداب البحث والمناظرة (٨٠) .

نري مما سبق أن فترة حكم السلاجقة علي الرغم من أنها كانت فترة ضعف للخلافة العباسية ، إلا أنها كانت عهد نشاط علمي وثقافي ، حيث عاش الناس حالة من التسامح الديني التي شجعت علي البحث العلمي ، ووجد العلماء بشتي تخصصاتهم وأجnasهم قدراً كبيراً من الاحترام والتشجيع ، كما انتشرت مراكز التعليم ، وراجت الثقافة ، وازدهرت البلاد بالمتعلمين والشعراء والأدباء ، وأضيف لذلك ظهور فئة من المتعلمين تري العلم وسيلة للتألق العقلي ، وساعدهم علي ذلك ما توفر لهم من أموال الأوقاف ، ومدارس ومكتبات ، وجلسات علمية ، مما يسر العلم وجذب الناس إليه ، مع ضمانهم القدر الضروري من حاجاتهم الحياتية .

وكان طبيعياً أن تنتعش مراكز التعليم ، فالحركة العلمية في حالة رواج ، وصارت المدن مراكز إشعاع علمي ، تمثلت بحوانيت الوراقين ، ويعمل بها النساخ ليل نهار ، ويتبعهم المتخصصون في تجليد الكتب بالجلد المدبوغ ، المزين بماء الذهب ، فيقبل عليها المشترون ، يقتنون هذه التحف الفكرية والفنية ، يكونون منها مكتبات ضخمة ، يفتننون في تنظيمها وفهرستها ، ويوقنون عليها الوقفيات شأنها شأن المدارس .

ثالثاً : حراك أفقي للعادات والاتجاهات :

تعيش الثقافات دائماً متباعدة ، لها خصوصية البناء والعادات والاتجاهات أو ما يسمى " القيم الثقافية الخاصة " " CULTURE VALUES " وبينها فروق واسعة في التركيب القيمي والحضاري ، إلا أن الوضع يتغير تماماً مع تقارب الشعوب تحت مظلة التفاعل الثقافي ، حيث يتغير كل ما يتعلق بالإنسان من عادات ، وأنماط سلوك ، واتجاهات ، ومجالات الاهتمام ، وغير ذلك .

وعادة ما تقوم إحدى الثقافتين بتفكيك وإزالة الكثير من العادات والممارسات المعروفة ، وتفتح الباب لأنواع جديدة ، حيث تنقل بعض العناصر المعتادة لديها ، سواء كانت سلبية أو إيجابية ، وإن كانت كل ثقافة تقاوم ذلك ، وتحافظ على عاداتها وقيمها ، لذا فحرية النقل ليست مطلقة ، بل تتم في بعض الجوانب دون غيرها ، وتبعا لظروف التفاعل .

وقد اختلفت الآراء حول إيجابية أو سلبية حراك العادات والاتجاهات من ثقافة لأخرى ، ولكنها اتفقت على حتمية حدوثها ، باعتبارها تراثاً اجتماعياً ، لا يرجع من قريب أو بعيد للعوامل البيولوجية (٨١) .

ومن المسلم به أن كل ثقافة تستمد عاداتها واتجاهاتها من كياناتها وإرثها ، والمتغيرات التي تتبلور فيها ، لهذا تختلف العادات وتكون مضمونا قومياً مستقلاً ، من الصعب تغييره أو التخلص منه (٨٢) . لذا يتكون لدى الأفراد في حالة انعزالهم ما يسمى " تمجيد الثقافة " " CULTURE BIAS " أو التحيز الحضاري ، إلا أنه حين التفاعل يقبل أصحاب إحدى الثقافتين على الأخرى ، يأخذون عاداتها ومفاهيمها ، ونظم وشؤون الحياة ، أي يأخذون المنحني الحضاري بعمامة (٨٣) .

ولا تتساوى جميع الثقافات في هذا النقل أو الاقتباس ، فالثقافات كالأفراد منها ما يركز لما هو قائم ، ويفضل عدم التغيير مهما كانت فائدته ، ومنها ما يقبل بشدة على التسهيلات والتوجهات الاجتماعية الجديدة ، ويبحث عنها لدى الآخرين لأنه يعلم فائدتها وعاندها (٨٤) .

وسجل التاريخ حالة فريدة لانتقال العادات والاتجاهات ، وكانت تلك الحالة بين الثقافة العربية والفارسية ، حيث تقارب الشعبان تحت دين وحكم واحد ، فلم يعيشوا حدة الصراع وعنق المجابهة التي نراها بين العادات المختلفة ، بل امتزجت العلاقات البشرية ، وأخذت كل ثقافة عن الأخرى ببسر وتلقائية ، وساعد على ذلك العديد من العوامل التي غدت هذا التقارب ، وكان أهمها العامل الديني .

وكانت المصاهرة بين الشعبين بعامه ، والبيتين الحاكمين بخاصة أحد أسباب تقارب العادات ، فقد احتفظ العرب بنقاء عنصرهم من ناحية الآباء فقط ، أما الأمهات فقد كان معظمهن من الفرس ، فامتزجت الدماء ، ولم يعد هناك عنصر عربي خالص ، وورث الأبناء عن أمهاتهم الكثير من الأخلاق والاتجاهات التي تنتمي لهذه البلاد (٨٥) .

وتداخلت المناسبات الدينية والاجتماعية سوياً ، وظهرت عادات جديدة لم تكن موجودة من قبل ، وأصبح بعضها فارسياً والأخر عربياً ، والقليل تركياً ، فقد أخذ السلاجقة نمط الاحتفال بالأعياد الدينية وشهر رمضان من العرب ، وكانوا يقضون أيامه في الابتهالات والزيارات ، والمسيرات الشعبية والرسمية التي تتم تحت إشراف الحكام ، وأخذ العرب عنهم الاحتفال بأعياد " النوروز " وهو بداية السنة الشمسية ، وعيد " المهرجان " بداية التوقيف الشتوي ، وعيد " الصديق " ليلة عيد الميلاد ، وحرص الكثيرون من أهل بغداد على الاحتفال بهذه المناسبات ، وتبادل الهدايا والتهاني (٨٦) .

وتأثر الفرس كثيراً بنظام الأوقاف الخيرية الإسلامية ، التي حرص عليها العرب ، فأوقف حكام السلاجقة والأثرياء القرى الواسعة والممتلكات على المدارس والبيمارستانات ، والمساجد والمكتبات ، مما كان له أكبر الأثر في النهضة الحضارية ، لأن الأوقاف ضمنت ونظمت مصادر الإنفاق على هذه المؤسسات الحيوية ، مما أمدّها بالقدرة على الاستمرار والعمل بنفس النجاح لعقود طويلة .

كما أخذوا من العرب الميل لتعدد الزوجات ، حيث انتشرت هذه الظاهرة بين السلاجقة ، وبخاصة البيت الحاكم ، وكان لذلك دور مأساوي في توجيه أحداث الدولة - شأنهم شأن العباسيين - حيث كثر الأبناء من أمهات مختلفة ، فضغبت الصلات ، وكثرت الخلافات ، وكانت سبباً من أسباب زوال الدولة ، بعد ما كانوا مضرب الأمثال في القوة والترابط (٨٧) .

ومثلما أخذت الثقافتان عن بعضهما الكثير من العادات والاتجاهات الإيجابية ، أخذوا أيضا نوعيات رديئة مدمومة ، مثل عدم الوفاء بالعهد ، فقد كان العرب شديدَي الوفاء بالعهود ، يبذلون دونها المال والنفس ، وسار الأمويون علي درب العرب في ذلك ، إلى أن ظهرت منذ بداية الدولة العباسية وحتى نهايتها حوادث متكررة تدل علي أن العهود لا قيمة لها ، وأصبح من السهل أن تحل الاتفاقات ، وأن يقتل الرجل بعد أن يؤمن ، وانتشر ذلك بين الحكام وعامة الشعب ، حتى أصبح الناس يلبسون الباطل ثوب الحق ليجدوا لأفعالهم مبررا (٨٨) .

واكتسب السلاجقة في نهاية عهدهم هذا النمط السلوكي السابق ، ونلاحظ فيه بسهولة ما كان متبعاً في بلاط العباسيين ، حيث وقع التحاسد والمنازعات والخلافات بين البيت الحاكم ، وائحل رباطهم ، وساد بينهم الانتقام بأفطع الوسائل ، كالتي حدثت عند العباسيين ، مثل القتل وسمل العينين ، والتمثيل بالجثث ، وغير ذلك مما لم يذكر في بداية تاريخهم علي الإطلاق (٨٩) .

ومن المتغيرات القريبوية الهامة التي تأثرت بالتفاعل الثقافي ، الاتجاهات الاستهلاكية ؛ والمظاهر الاجتماعية ، فقد بدأت دورة التقليد والمحاكاة من الفرس للعرب والعكس ، وإن كان تأثير الفرس علي العرب أقوى وأوسع مجالا ، فقد تشرب العرب الكثير من المظاهر ذات السبريق الاجتماعي ، وشيئا فشيئا كادت الثقافتان أن تتطابقا في هذا الشأن ، حيث الإفراط في الترف واللاذئذ ، ونعومة الحياة ، وشدة الاهتمام بالأزياء ، والمأكولات والمشروبات ، والحدايق والبساتين ، والموسيقى والغناء ، حتى ألفت الكتب في هذه الرفاهيات ، ووصفوها إجمالا وتفصيلا .

ومن الجدير بالذكر أن هذه الاتجاهات لاقت الكثير من معارضة رجال الدين وبعض العامة ، حيث كرهوا الترف ، ورأوا الفرس سببا في انشغال المسلمين بهذه المظاهر الدنيوية ، وعدم اتباع دعوة الدين للاقتصاد وخشونة الحياة ، إلا أن هذه المعارضة لم توقف تيار التغيير ، واستمر في طريقه لا يمنعه شيء .

وشأن جميع المتغيرات الثقافية بدأت هذه الاتجاهات لدي أفراد الطبقة العليا والأسر الكبيرة ، الذين ارتبطوا مع الفرس بعلاقات سمحت بدخولهم منازلهم ، فتعلقوا بما وجدوه في منازل الفرس من مظاهر حضارية ، دفعتهم للتخلي عن الكثير من مظاهر حياتهم ، واستبدلوا بالنظام الفارسي ، من ملابس وطعام ، ومفروشات حديثة من مقاعد وحشايا ووسائد وسجاجيد ،

ومناظر تعلق علي الحائط ، وأدوات وآداب مائدة ، وغير ذلك مما يبدأ لدي الصفوة ثم ينتقل إلى عامة الشعب (٩٠) .

وكانت الرياضات المختلفة من الأشياء الهامة والإيجابية التي أخذها العرب منذ قيام الدولة العباسية عن الفرس ، مثل لعبة الطبقة الأرستقراطية " الكرة والصولجان " وكانت لعبة الحكام والأمراء ، وظهرت الكتب تتناول قواعدها ، وسلوك اللاعبين ، وموكب المرافقين وملابسهم ، وقد شاعت في العالم الإسلامي حتى يذكر عن " الظاهر بيبرس " " وصلاح الدين الأيوبي " ولعبهما بهذه اللعبة .

وانتشرت الرياضات الفارسية بصورة أكبر في عهد السلاجقة ، ومارسها عامة الشعب ، مثل لعبة الشطرنج ، والفرد ، ورياضة العدو ، والمصارعة ، والسباحة ، ورياضة صيد الطيور والسباع ، وقد شمل الأمراء والوزراء هذه الرياضات برعايتهم ، وخصصوا لها الجوائز ، ودعا " نظام الملك " لتكوين نقابات ترعى لاعبيها ، وظهر حولها الخلاف الديني ، ووقف منها الفقهاء ما بين محلل لها أو محرم (٩١) .

وظهر تأثير التفاعل الثقافي أيضا في الاتجاه نحو الأنشطة البشرية ، فبعدما كانت المهن الأساسية للعرب هي الرعي والزراعة التي توسعت حول دجلة والفرات ، وتبوتعت المحاصيل من فواكه وتمور ، وموالح وحنطة ، إلا أنه بدخول السلاجقة تحول اهتمام العرب لاتجاهات أخرى سبقهم إليها الفرس وهي الصناعة والتجارة ، فأخذوا منهم قواعد وأصول تلك المهن ، حتى تنافسوا فيها ، وأصبحوا كفرنسي رهناء .

لقد كانت فارس ذات تاريخ طويل في الصناعة بشتى أنواعها ، صناعة المعادن لوجود الحديد ، النحاس ، وصناعة المجوهرات لتوافر الزمرد والفيروز والذهب في كرمان وكابل ، نيسابور ، وصناعة السجاد والحري والصوف ، وصناعة ماء الورد في مدينة " جور " التي اشتهرت بالورد " الجورى " المنسوب إليها ، وصناعة القطن في مدينة مرو وكرمان ، وعرفت كل مدينة بنوع من الصناعات ينسب إليها وتنبأه به (٩٢) .

ومهد ذلك الطريق أمام العرب فأقبلوا علي هذا النشاط الصناعي بشتى أنواعه ، وتخصصوا في الكثير منه ، وإن برعوا بصورة أكبر في التجارة التي مارسوها علي نطاق أوسع ما بين الهند وأوروبا ، واشتهروا بحب السفر والمغامرة ، ووجدوا في ذلك لذة ومتعة ، انتقلوا من قطر إلى قطر ، يحضرون ما اشتهر به كل قطر وينقلونه إلي القطر

الأخر ، وظهرت ثمار التجارة على التجار ، من مظاهر الغنى وأنماط الحياة المترفة المرفهة (١٣) .

وساعد على ذلك شبكة من الطرق التي ربطت أوروبا بالهند والصين ، مروراً ببخاري وسمرقند ، وساحل بحر قزوين ، وأقيم عليها أماكن للمبيت ، وأصبحت مصدراً لرزق التجار وأتباعهم ، فزادت الحركة التجارية للهند بخاصة ، وارتبط التجار بالحكام بعلاقات حسنة ، كانت سبباً في انتشار الدين الإسلامي هناك (١٤) .

وهكذا نجد أن العادات والاتجاهات أحد المتغيرات التي تتأثر بالتفاعل الثقافي ، وتنتقل بالضرورة من ثقافة لأخرى ، حتى وإن كان بينهما اختلاف وتباين من حيث تقليديتها أو تقدميتها ، هنا تتصادم العادات وتتصارع إلى أن تتجاوز إحداها الأخرى وتقصيها ، ثم يتمازجا وتنتقل عادتهما بشقيها المعنوي الذي يكمن داخل العقل ، والسلوكي الذي تسلكه الجماعة في حياتها اليومية .

وكما مر بتجربة العرب والفرس يلعب الدين دوراً هاماً في انتقال مختلف العناصر الثقافية ، وبخاصة العادات والاتجاهات لأنها أصول فكرية تشكل أنماط السلوك ، وكلما اتحد الدين كلما أعمت الثقافتان في هضم بعضهما البعض .

ويصاحب حراك العادات والاتجاهات تغيرها شيئاً فشيئاً ، حيث تصاغ صياغة مختلفة ، وبخاصة إذا كانت إحدى الثقافتين أحدث من الأخرى ، حينئذ يذهب بها الأفراد ، ويقبلون على عادتها يكونون منها قاعدة جديدة ، تؤثر على استجاباتهم للمتغيرات الطارئة ، وتدفعهم لتشرب الأنماط الوافدة ، ويستمر ذلك لقرون عدة ، إلى أن تطرأ متغيرات أقوى سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو دينية .

رابعاً : سهولة إتقان عدة لغات :

اللغة مقوم رئيسي من مقومات الثقافة ، وعلى الرغم من خصوصيتها إلا أنها تعد من أول المتغيرات تأثراً بالتفاعل ، والحلقة متصلة بين التفاعل وبين إتقان أكثر من لغة ، أو بتعبير أدق إتقان لغة الثقافة الأخرى ، كي يتقنوا الثقافة الجديدة بجزيئاتها وتفصيلاتها ، ويتبع ذلك ظهور عدة أجيال من أصحاب اللغتين ، الذين يسهمون في تكوين جيل من المترجمين ، يقربون المسافة بين اللغتين والفكرين ، فيزداد إتقان اللغات ، ويبسر هذا الإتقان الاختلاط والمعايشة بين الشعبين ،

فتعكس كل لغة علي الشعب الآخر ، وتمتد تداعياتها لعدة أجيال ولزمن بعيد ، وتظهر في الإنتاج العقلي والفكري .

ويؤكد التاريخ الاجتماعي تلك الظاهرة في جميع حالات التفاعل ، فعادة ما تأخذ الأجناس واللغات من بعضها ، وبخاصة الاشتقاقات والمصطلحات ، ثم ينشط الأفراد وتزدهر قدرتهم علي إتقان اللغتين في آن واحد ، حيث يندمجون في حالة من المعاشة والتفاعل اللغوي ، ويأخذونها من منابعها ومصادرها الأصلية (٩٥) .

ومن الملاحظ أنه كلما طالت فترة التفاعل بين الثقافتين أدي ذلك إلي انتشار اللغتين بين الأفراد ، ليس فقط كألفاظ ، ولكن كمصطلحات طبقية وحرفية ومهنية ، لأن لسان كل جمهور يغلب علي الآخر وينتشر لديه (٩٦) .

ويجمع الكثيرون علي أهمية هذا التفاعل اللغوي ، وضرورته لحركة الترجمة التي تعد أحد الأوعية الهامة في التجديد الاجتماعي وبخاصة للعلماء والباحثين ، حيث يتطلب عملهم تجديدًا وتنشيطًا دائمًا ، ولا يتوافر ذلك إلا بالاحتكاك العقلي بالمجتمعات الأخرى، إما عن طريق المعاشة، أو عن طريق الترجمة التي لعبت الدور الأكبر في البحث العلمي لتوافرها وسهولتها .

ومن المستغرب أن العرب والفرس عايشوا هذا التفاعل اللغوي مع الاحتفاظ بالتفرد والتميز ، فمع غلبة اللغتين ، احتفظ كل من الشعبين بمسمياته ومصطلحاته ، وألقابه ، وقد يرجع ذلك للاعتزاز بالأنساب والأصول من الجانبين .

وكان إتقان أكثر من لغة شيئًا هامًا خلال فترة الدراسة ، إما كوسيلة للحياة اليومية ، أو وسيلة للحراك الاجتماعي والوظيفي ، لذا أقيبل العامة والخاصة علي أهم لغتين آنذاك ، وهما العربية لغة القرآن والدين ، والفارسية لغة العلم والحضارة ورجال الحكم ، وتبحر فيهما الأدباء والعلماء ، فأضفوا عليهما مجدا رفيعا ، ومقاما فريدا ومكانة عالية (٩٧) .

وكان الخاصة وكبار القوم أكثر إتقانا للغتين ، فالوزير " أبو النصر الكندي " الملقب " بعميد الملك " وزير السلطان " طغرل بك " كان كاتبًا بارعا باللغتين ، وهو من قام بالترجمة بين السلطان والخليفة العباسي " القائم بأمر الله " حين دخول السلطان بغداد ، " ونظام

الملك " الوزير الأكبر للسلاجقة ، يملئ رسائله وأحاديثه بالعربية وكان يتمنى أن يتقنها السلطان ، ومثله الوزير " معين الدين بن أحمد الكاش " " ونصر الدين أبو القاسم محمود " وزيرى السلطان " سنجر " يكتبان بالعربية بنفس مهارة وإتقان الفارسية (٩٨) .

ويضيق المكان هنا عن حصر العلماء والأدباء الذين يكتبون باللغتين في جميع المجالات بالرغم من أصلهم الفارسي ، ومنهم علي سبيل المثال " الزوزنى " صاحب معجمين بالعربية والفارسية وصاحب تفسير المعلقات السبع ، " والتبريزي " صاحب " شرح الحماسة " وشرح المعلقات " والأسام " أبو حامد الغزالي " الذي كتب " إحياء علوم الدين " بالعربية مع ملخص له بالفارسية بعنوان " كيمياء سعادته " أو " كيمياء السعادة " " والحريري " صاحب " المقامات " " والزمخشري " صاحب تفسير " الكشاف " ، و " الشهرستاني " صاحب " الملل والنحل " هذا غير علماء العلوم الطبيعية وهم أكثر، منهم البيروني، وابن سينا، وأبو زيد البلخي وغيرهم (٩٩) .

وسلك العامة مسلك الخاصة ، حيث أقبلوا علي اللغتين ليضمّنوا لأنفسهم جواز مرور للوظائف ، والتعامل مع الآخرين ، وساعد علي ذلك التحام الشعبين سوياً ، ويذكر المؤرخون أن معظم الناس في بغداد كانوا يتقنون اللغتين ، بل فُتِن بعضهم ثلاث أو أربع لغات ، وكان من المعتاد الحديث بالفارسية في أسواق الكوفة والبصرة ، لأنها حضن الصناعة والتجارة والمصطلحات الاقتصادية (١٠٠) .

وازدهرت الترجمة في هذه البيئة النشطة لغوياً ، وعلي الرغم من أن الترجمة لم تبدأ في هذا العصر بل من عصر الرشيد والمامون ، ولكن هذا العصر شهد حركة غربية في مجال الترجمة ، وهي كثرة الفرس المعبرين بالعربية ، فكتبوا إنتاجهم الفكري بالعربية ، ثم يترجم للفارسية مع كونها لغتهم الأم ، فكان لهؤلاء المستعربين سبق في هذا المجال ، وحققوا للغة العربية انتصارات جديدة علي سائر اللغات الأخرى (١٠١) .

كما أقبل الكثير من الناس علي الترجمة كحرفة في هذا العصر ، حيث اتخذوها وسيلة يكتسب منها صاحبها ، وساعد علي ذلك افتتاح السلاجقة للعديد من المكتبات التي يخصص فيها مكان للترجمة ، كمكتبة " نظام الملك " ومكتبة " مرو " " وخراسان " وظهر نتائج حركة الترجمة في شتى الميادين ، وبخاصة العلمية (١٠٢) .

وساعد فتح الحدود بين الثقافتين علي ظهور المعلمين متعددي الثقافات ، الذين يتقنون أكثر من لغة ، وعلي الرغم من أن " العربية " هي لغة التدريس آنذاك ، إلا أن المعلم كان يتقن اللغتين حتى يصبح قادرا علي الإلمام بالآوان الثقافية الإسلامية في لغاتها الأصلية ، وكان من البديهي أن تستقل هذه المهارات للطلاب بشئ أجناسهم ، فتتواصل الأجيال في الإنتاج الفكري والثقافي ، وتستمر حركة الإنتاج العلمي مزدهرة (١٠٣) .

يتضح مما سبق أن التأثير متبادل بين التفاعل الثقافي وإتقان عدة لغات ، حيث يصبح هذا الإتقان مألوفا في ظل التفاعل اللغوي ، كما أنه في ذات الوقت وسيلة لتقريب المسافات بين الشعبين ، حيث تتسع الآفاق ، وتنشط ملكات البحث والتأليف نتيجة لسهولة حركة الأدباء ورجال العلم بين اللغتين ، والقراءة في مصادرهما وأصولهما .

وانطبق ذلك بحرفيته علي تفاعل العربية والفارسية ، حيث وجد الناس أنفسهم يتقنون اللغتين وليست لغة واحدة ، تنافس كل منهما الأخرى ، وأخذ بهما المتأدبون والعلماء ، ويزدهر الأدب بكلتيهما ، وساعد ذلك علي تمازج الثقافتين بصورة أكبر ، وأقبل الناس علي القراءة في كتبهما بنهم شديد ، وتولد عن ذلك حركة فكرية جديدة ، مبنية علي القديم والحديث ، وظهرت جلدية في مجال النشر والتأليف ، ثم الترجمة في جميع الميادين إنسانية وطبيعية ، وإن كان المد في معظم الأحيان من الفرس إلي العرب نقلا عن " الفهلوية " للغة القديمة ، أو الفارسية لغة العلم آنذاك .

خامسا : تقسيم عصري للوظائف والمهن :

يؤدي التفاعل بين ثقافتين إلي ظهور نوع من التفلوت بينهما ، تفلوت طبقي ، وتفلوت مهني ، وعادة ما يكون لصالح الثقافة الحاكمة ، فيأخذ أصحابها حقوقا ومكانة وفقا لرؤية أصحاب القرار ، وهم في العادة الحكام وأولي الأمر الذين يناحزون في خط واضح لثقافتهم وشعبهم .

وعلي عكس المعروف من أن الطبقات تتكون تبعا لأوجه النشاط الاقتصادي ، يعرف المجتمع حينئذ تحديد النشاط الاقتصادي تبعا للطبقة والأصل العرقي ، فتختص فئة ما ببعض المهن ، وتعمل غيرها في المهن الأدنى ، ويتوفق هذا التقسيم مع النزعات البشرية التي تقوم علي التمسك بالعصبية ، والشعور باستعلاء جنس علي آخر .

وبمرور الوقت تترسخ هذه الأمور وتثبت ، وتصبح كأنها قانون يفرض وظائف للثقافة العليا ، وأخري لما دون ذلك ، وبخاصة أن الطبقة العليا تحرص دائما على التحاق أفرادها بالأعمال ذات الطبيعة الخاصة ، وتعمل على أن يتحصنوا بالإتقان والمهارات المهنية ، فيحققوا الطفرات الاجتماعية ، بينما لا تهتم الثقافة الأدنى إلا بالانتماء لها ، والنظر للمهارة النصفية ، والقدرات الرمزية على أنها مقومات كافية للنجاح ، لذا يصبح من الصعب للغاية إزالة التمايز بين كليهما ، ويصعب الحراك الاجتماعي الصاعد بينهما (١٠٤) .

ومن المتغيرات التي اتضحت في فترة الدراسة هذا التقسيم العنصري للوظائف ، فلم تكن مفتوحة لكل من يثبت كفاءة وعلماً ، ولم توضع قواعد وضوابط يجتازها الراغبون في وظيفة ما ، وإنما قام المجتمع بالكامل على العصبية العرقية التي كانت في قمة نشاطها ، عصبية الدم بين فرس وعرب وأتراك ، عصبية المذاهب بين شيعة وسنة ، عصبية الأئمة شافعية ومالكية وأحناف وحنابلة ، ثم عصبية المدن من بصريين وكوفيين ودمشقيين وخراسانيين وبخاريين (١٠٥) .

وكانت الوظائف الهامة في عهد السلاجقة مشابهة تماما للوظائف عند الخلفاء العباسيين ، كالوزارة ، والحجابه ، والكتابة ، ورئاسة الدواوين ، ومصدرها الأصلي النظام الفارسي قبل الإسلام ، ولكن الوضع اختلف كل الاختلاف بين اتجاهات الخلفاء العباسيين نحو جنسية وعرق من يتولى هذه الوظائف ، وبين ما اتبعه السلاجقة في هذا الشأن .

لقد فتح العباسيون الباب واسعا لكل كفاء يثبت جدارته ، وأعطوا الفرص الوظيفية نفسها للفرس شأنهم شأن العرب ، ولما كان كثير من أمهات الخلفاء فارسيات ، حتم الواقع تميز الفرس على العرب ، حتى بعد زمن الخلافة العباسية من أوله لآخره زمن الخطوة للفرس ، فالغني والجاه والمناصب الكبيرة ، كل ذلك كان من حظ الفرس أكثر من غيرهم .

لذا كون الفرس طبقة متميزة في قلب المجتمع العباسي ، تقوم حياتها وتخصصاتها على أساس أن الأمر في يدهم ، وأنهم أصحاب المكاسب ، ومنذ خلاف الأمين والمأمون ، وحزب الفرس يقوي ، وحزب العرب يضعف ، وكلما حاول العرب تكوين جيل يشغل الوظائف الهامة ، حال العداء والنفرة بين القبائل العربية دون ذلك ، إلى أن قضى علي مكانة العرب في عهد " المعتمد بالله " حين ولي كل أمور الدولة للأتراك ، واستبعد عنها العرب (١٠٦) .

وليس أدل علي المساواة والتسامح عند العباسيين من تولي الفرس أعلي منصب الدولة وهي الوزارة ، فقد كان معظم وزراء العباسيين من الفرس ، بدءا من " أبي سلمة الخلال " وزيـسر " السفاح " والفضل بن سهل ، وأبو عبد الله بن داود ، وحتى أسرة البرامكة التي توارثت الوزارة عقودا طويلة ، وللفوا كتباً في مهام الوزارة ، وكانوا يفرضون علي أبنائهم قراعتها تمهيدا لإعدادهم للوزارة ، هذا غير تولي الكثير من الفرس ولاية الثغور ، وهو منصب هام ساعدتهم بعد ذلك علي الاستقلال عن الدولة (١٠٧) .

وتباين مسلك الفرس تماما حين استقلوا عن الدولة العباسية ، ولم يقتصر الأمر علي السلاجقة ، بل جميع الدويلات الفارسية ، فقد شعر الفرس أنهم أمة ذات تاريخ قهرها العرب ، وحين حانت الفرصة أحيوا ما اندثر من تاريخ ولغة ، واسترجعوا مجد الآباء ، وكان ذلك بالتحيز والتعصب لجنسهم ، وتكونت لديهم نزعة الإحساس بالتفوق العلمي والثقافي ، فاتبعوا عدم المساواة ، ولم يضعف الإسلام العصبية العرقية لديهم ، بل ظل الأمر يتناقل إلي فترة السلاجقة ، وكان لذلك مردود واضح في مجال الوظائف ، وبخاصة العليا التي انفراد الفرس بها ، ولم يتمتع مناظروهم من العرب بأدنى حظ من ذلك ، بل كانت قوة العنصر الفارسي في ضعف العنصر العربي .

وشهد عهد السلاجقة ازدهارا غير مسبوق في وظائف الدولة ، نتيجة لتقدم النظم الإدارية ، واتساع رقعة الدولة وكثرة الثغور بها ، ووجود سلطة مركزية متمثلة في السلطان في العراق وإيران ، وسلطات لا مركزية من للشاهات أو ملوك الأقاليم ، مما أدى لتضخم السنظام الإداري من حيث عدد ونوعية الموظفين ، وكان هناك صورتان من كل ديوان أحدهما لسي السلطان والآخر في الإقليم ، وللسلطان وزيره ، وللشاه وزيره ، وهكذا في جميع الوظائف (١٠٨) .

وعلي الرغم من هذا الكم الوفير من الوظائف ، احتكرها الفرس بعمامة والسلاجقة بخاصة ، ويوجه خاص الوظائف الهامة كالكتابة ، والاستيفاء ، والطغراء وهي رئاسة الديوان ، وكذلك منصب الإشراف وعرض الجيش ، وديوان الرسائل ، أما الوزارة فقد حرصوا أشد الحرص علي أن تكون من حظ الفرس ، حرصا علي قوة الدولة وهيبتها ، وخوفا من العناصر الأخرى ، ويذكر أن أول وزراءهم كان " عميد الملك " و " نظام الملك " الذي تولي اثنا عشر من أولاده هذا المنصب ، و " عز الملك " بن " عميد الملك " وكمال الدين أبو الرضا " وسديد الملك

أبو المعالي " ومجد الدين القمي " وشرف الملك " وغيرهم ، وهكذا لم يذكر من وزرائهم عربي واحد (١٠٩) .

ومتلما كانت الوزارة كان الجيش ، حيث استبعد العرب تماماً من قيادته ، بل ومن الجنودية ، علي عكس ما كان عند العباسيين وينصح " نظام الملك " في كتابه " سياست نامه " السلطان " ملكشاه " ألا يتخذ الجند من جنس واحد ولكن من عدة أجناس حتى لا يجتمعوا عليه ، ويذكر له الأجناس التي يمكن الاعتماد عليها وهي الديلم والفرس والخراسانيين ، والكرج (١١٠) .

واتبعوا نفس المنهج مع الشرطة وصاحب الشرطة الذي يعمل علي استتباب الأمن ، وقمع الفتن ، وكذلك الحرس الشخصي الذي ابتدعه لأول مرة لحراسة الحكام والأمراء ، انفرد الفرس أيضا بهذين التخصصين أفرادا وقيادة ، ومقياس الاختيار هو الأصل الفارسي ذو الولاء والعصبية والقوة ، حتى وإن كانت عناصر غير متجانسة متباينة الأصول (١١١) .

وفي ظل هذه التفرقة العنصرية عانى العرب من انهيار شامل لنفوذهم سواء كان اقتصاديا أو سياسيا ، وشغلوا أعمالا مثل التدريس والتجارة ، والسمرة ، وأعمال الغزل والسميج ، وتجليد الكتب ، وهي أعمال لا تدر أموالا كثيرة ، لذا تحول معظمهم من الطبقة الوسطي في حراك هابط إلي الطبقة الدنيا مما أدي بهم للارتداد للبدوة وتنني المستوي الاجتماعي (١١٢) .

وانصرف العرب شأنهم شأن الفرس عن المهن الدنيا وأصحابها " البنؤون ، والسقاؤون ، والنجارون ، والكحالون ، والحامون " ورأوا في ذلك تدنيا لقيمتهم الاجتماعية ، وبخاصة مع نظرة الأزدراء لهذه المهن ، حيث اتهم أصحابها بضعف الرأي والتفكير ، ولم يعمل بها إلا العبيد والزنوج (١١٣) .

ومع ذلك فقد أجمع العديد من المؤرخين علي أن أصحاب المهن الوسطي والدنيا وجدوا قدرا كبيرا من الرعاية في زمن السلاجقة ، وبخاصة في عهد " نظام الملك " الذي وصف " بعهد الازدهار " الاقتصادي والاجتماعي حيث قدم للعامة المساعدات ، وذلك أمامهم الصعاب ، وقام بكسب ما يلزم لرفع المعاناة عنهم ، فعم الخير والعدل ، وكانت فترة وزارته فترة فريدة لم يعاصرها المجتمع الإسلامي ، ولهذا مدحه الشعراء - علي غير عادتهم - بعد وفاته ، وراثاه العرب والفرس علي حد سواء (١١٤) .

وبالطبع لم يخطط الحكام لتصنيف الناس إلي عناصر وأجناس ، وإنما هي دروب من الأعمال نتجت عن افتراضات تقوم علي المصالح الخاصة بكل جنس ، وبعض الرواسب القديمة

التي كانت تنادي بالخروج عن سيطرة العرب ، وإحياء الأمجاد الزائلة ، فكل عنصر يريد أن يفرض نفسه علي الآخر ، ونجح الفرس في ذلك .

وترتب علي هذا التميز المهني تفاوت اجتماعي وطبقي ، جعل من المجتمع الإسلامي مجتمعا متناقضا ، فالناس ليسوا سواسية ، يجمع فئات تستمتع بالثراء والرفاهية ، وفئات تعاني شظف العيش ، بل امتد ذلك إلي أماكن السكن ، فقد خصصت أحياء معظمها مسن العرب ، وأخري قاطنيتها من الفرس ، وكذلك أماكن للروم والأتراك ، هذا غير صعوبة الحراك الاجتماعي ، فكل طبقة لا تسمح لأبناء الطبقة الأخرى بتجاوزها إلا في الحالات الدادرة .

سادسا : ظهور ألوان جديدة من الفنون :

تتميز الثقافات عن بعضها ليس فقط بالعناصر المادية ، ولكن بالمعنويات الكامنة في النفوس ، وبخاصة الفنون التي تعد عناصر دافعة للتأمل والإبداع والتقدم ، وتأثر هذه العناصر شأنها شأن غيرها بعملية التفاعل الثقافي ، وسريعا ما تتجلى فيها نتائج هذا التفاعل ، وبصورة أكبر من غيرها ، لأنها عناصر روحية عقلية ، فإذا وجدت دفعات من التجديد ، وبيئة مناسبة ، فلا مناص من أن تزدهر وتتجدد ويوجد عطاؤها ، وتصبح صروحا مدعمة للحضارة .

وطرق المتخصصون مدي تأثير الفنون والتذوق الفني بالثقافات الواردة عليها ، وأثبتوا أنه في حالة تميز إحدى الثقافتين بالتقدم والمدينة فإنها توفر نماذج عوامل الارتقاء ، والنماذج التي تنتقل للأخرى عن طريق التقليد والمحاكاة والامتصاص ، والعكس صحيح حيث تؤدي العزلة إلي تدهور الفنون وتراجعا (١١٥) .

وكان التفاعل في الماضي أكثر أهمية للتطور الفني عما هو عليه اليوم ، فالفنون الآن بجميع أنواعها حق مشاع وملكية عامة بين الأمم ، بينما كانت قديما عناصر ثقافية ذاتية ولها خصوصيتها ، لذا كانت تستمر فترات طويلة في أيدي أمة ما ، تحمل سماتها المميزة ، ولا تنتقل إلا بالتفاعل أو الغزو الثقافي ، وحينئذ تفقد الكثير من سماتها وخصائصها المحلية (١١٦) .

وتعاش الفنون الآن حالة مستمرة من التفاعل ، فقد ألزمت وسائل الإعلام الحواجز ، لذا تنتقل الفنون من الثقافة الأم تحمل معها سماتها الخاصة ، ثم ترتد إليها مرة أخرى بسمات جديدة،

ويمثلها الأفراد في الثقافتين تمثلا كاملا ، ويضيفون لها ويجددون فتكون أسس الإبداع والابتكار في مختلف الفنون (١١٧) |

والمقصود بالفنون هنا كل الإنتاج الإنساني الذي يتصل بتهديب النفس ، وإرهاق الحس ، ويمكن أن يعبر عنه باللفظ في الشعر ، وقد يصور باللحن في الموسيقى ، أو يظهر في الرسم والتصوير ، وقد يقدم في شكل مجسمات في فن النحت ، أو يجسد في منشآت من العمارة (١١٨) .

وإذا رجعنا لفترة الدراسة نجد الثقافة العربية اقتبست العديد من الفنون من الثقافة الفارسية، حيث وجدوا عناصر لم تتوافر لديهم من قبل ، وكان أهم الفنون المكتسبة الموسيقي والغناء ، التي راجت في المجتمع العباسي ، ووجدت طريقها إلي الخاصة والعامة ، حتي ظهر ما يسمى بمسهمدي الحفلات أي منظمي الحفلات الموسيقية ، وارتفع أجر الملحنين والمغنين المجيدين ، وعرفت أسماء شهيرة في هذا المجال (١١٩) .

ومع هذا سوف تقتصر الدراسة علي فن واحد هو العمارة لأن العمارة تجمع- دون غيرها من الفنون - بين ثقافة العصر وعلومه ، واحتياجاته ، فتوظف للربحية في أماكن العبادة ، ووسيلة لإظهار الجاه والثراء في قصور السكّن ، وجمعت تحت سيطرتها مجموعة من الفنون الأخرى المكملة كالنقش ، والحفر ، والزخرفة ، والألوان وغير ذلك .

ولهذا يطلق علي العمارة أم الفنون " - ARCHITECTURE IS THE MOTHER OF ALL ARTS - لأنها ليست فنا واحدا ولكن عدة فنون وظيفية المنشأ ، فلا بد أن تخدم غرضا ما وضعت من أجله ، لذا تختلف من بيئة لأخرى ، ولهذا أيضا لكل شعب بل لكل إقليم عمارته وطرازه الخاص (١٢٠) .

ونقتصر علي العمارة ، كمؤشر علي تيار الفنون لأنها فن ملموس باق ، كما أن أثر التفاعل الثقافي يبدو واضحا جليا فيها ، ويمكن بسهولة تحديد أسبابه ومظاهره ، فهي مبان من الحجارة ولكنها صورة حية لتنوع الشعب وتطور ثقافته ، وهي التاريخ الذي لا يكذب ، فالعمارة منشآت تتحدث عن الأمس واليوم ، ومتى انعزلت الثقافة ومتى تفاعلت .

ولا توجد إشارات في المصادر المتقدمة أو المتأخرة تشير لتأثر العمارة الفارسية بالعربية، وإنما ورد العكس مرارا وتكرارا ، فلم يكن للعرب ما يسمى بالفن المعماري ، وقد نشأ هذا الفن وتطورت قواعده حين اختلاطهم بالشعوب غير العربية ، ونتج عن ذلك العمارة الإسلامية الشهيرة التي انتشرت من القاهرة وحتى دلهي الإسلامية بالهند .

ومن الجدير بالذكر أن العمارة الإسلامية لم تتأثر بتيار واحد من الفن المعماري ، ولكن بعدة تيارات ، فالعمارة الأموية تأثرت تماما بالفن البيزنطي الذي عرف في سوريا ، وغلبت العمارة الفارسية وأساليبها على الفن المعماري لدي العباسيين ، وتشربت العمارة الإسلامية في الهند بفنون الهندوس ، وقامت المساجد في تركيا على سمات الكنائس البيزنطية (١٢١) .

وإذا نظرنا بالتحديد لفترة الدراسة نجد نتائج التفاعل واضحة تماما في العمارة وفنونها لدي العباسيين ، فقد كان العرب قديما غير مترفين ، لا يلتفتون إلي الجمال الفني ، وفي مقابل ذلك اهتم السلاجقة بشدة بفن العمارة ، ورأوا فيها تخليدا لذكراهم ، ووسيلة توضح للآخرين علو الهمة ووفرة الأموال والنعم ، لذا أقبل السلاجقة يتسابقون في البناء والإنشاءات التي تنصف بالفخامة ، والتي لا تجمع فنا واحدا ، بل عدة فنون يتفوق كل منها على الآخر ، فازدهرت ازدهارا كبيرا وأقبل العرب على هذه العمارة الفارسية ينقلونها جملة وتفصيلا .

وأولع الخلفاء والأمراء والأغنياء منذ بداية الدولة العباسية بالعمارة الفارسية ، فحرصوا على بناء القصور الضخمة المزينة من الداخل والخارج ، حتى انتشرت على ضفاف الأنهار ، وعرفت " سامراء " ويغداد " قصورا وصفت بأوصاف أقرب إلي الخيال منها للحقيقة ، وأشهرها قصر " العروس " و"الجعفري " و"البرج " و"التاج " و"الزريا " (١٢٢) .

وظهر تأثير الفرس كذلك في الفنون المكملة للعمارة كالأبواب والمشربيات والأشكال الهندسية ، وأدخلوا لأول مرة صور الحيوانات والطيور والمناظر الطبيعية ، وغيرها من الزخرفة بالعناصر الحية التي حرّمها المسلمون لزمان طويل ، وكانوا يستبدلونهم برسومات محورة عن الطبيعة ، ولم يكن لها معنى مجازي أو رمزي (١٢٣) .

وأخذ العرب عن الفرس كذلك المنمنمات والتماثيل المجسمة التي تستقدم من فارس ، وترزين بها المباني ، هذا غير الكماليات الجمالية ، ووسائل الراحة والبساتين والاكتشاف والتنافورات وغير ذلك من الأشياء التي تضيف على المباني رونقا وثوقا وجمالا ، وكان ذلك من الأشياء الشائعة لديهم (١٢٤) .

ووصل تيار الفنون لأقصى تقدمه في المفروشات التي استخدمت في المنازل ، كالمساجيد الصوفية والحريزية ، وغطاء الجدران من الأقمشة المزينة بالرسوم ، والتحف الصغيرة كالآدوات المصنوعة من الصدف والعاج ، والمزينة بالمعادن والأحجار ، والأواني الزجاجية المطلية بالمينا ، والأثاث الجلدية التي تعلق على الحائط ، وكؤوس الشراب والأباريق ،

وغير ذلك من الصناعات الصغيرة التي برع فيها الصانع ، وأقبلوا علي التخصص فيها لانتشارها ورواجها بين الناس (١٢٥) .

وهكذا نلمس بوضوح تأثير العمارة بوجه خاص بالتفاعل الثقافي ، وكان الاقتباس فيها أكثر من الفنون الأخرى ، لذا حدث بها تطورات ملموسة وواضحة وساعد على ذلك سهولة نقل الطرز المعمارية من هنا وهناك ، كما لعبت اتجاهات الحكام دورا هاما في هذا الشأن ، وكانت اتجاهات الخلفاء العباسيين فارسية الأصول والفروع .

وتميز فن العمارة في ذلك العصر بالاضخامة والفخامة والامتاع ، مع الإبداع في الكماليات ، والأبهة في الزخرفة والتمنمة ، ووصل في ذلك لأعلى درجاته ، حتى إن الآثار الباقية من هذا العصر قليلة النظير في تاريخ العمارة الإسلامية ، ومما يؤسف له أن هذا الإبداع الفني المعماري لم يبق منه إلا القليل ، حيث محا المغول كل أثر له ، وحتى بدت وكأنها روايات الخيال ، لولا كم غير قليل من كتب الأوائل الذين تفلنوا وأسهبوا في وصف هذه العمارة وبهائتها وجمالها .

خاتمة الدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلي أهمية التفاعل الثقافي في حياة الأمم والشعوب ، حيث تعيش المجتمعات من خلاله حالة التجديد وتبادل التأثير والتأثر ، فتأخذ كل منها قدرا من المساليات والإيجابيات ، ويتجه تيار التغيير دائما من الثقافة الأقوى حضاريا وعلميا نحو الأخرى ، وبدون هذا التفاعل تتراجع الثقافة وتغلق علي نفسها ، وتظهر فيها مظاهر الجمود والتخلف ، فهو بمثابة الغذاء الذي يمددها بالطاقة ، فتتطور معظم العناصر الثقافية ، وبخاصة العقلية والعلمية .

ومن الثابت أن التفاعل لا يؤثر جذريا في الأمس الثابتة للثقافة ، ولكنه يرتد علي مجموعة من المتغيرات التربوية التي ترتبط بدورها بالمجتمع وأفراده ، فيتأثر بها نمط التربية المتبعة ، وتنعكس علي الأفراد وتفاعلم مع غيرهم ، فيصبح الفرد صورة من ثقافته مرونة أو جمودا ، دئنة أو تخلفا ، اعتدالا أو تطرفا .

وتستوقف نتائج التفاعل علي طبيعة الثقافتين وقوتهم . وكذلك علي أسلوب التفاعل ومداه الرمي قصيرا أو طويلا . فإذا تلازمت الثقافتان فترة كافية . ونجحا في الاستفادة من الإيجابيات،

فلا بد أن يضيفا للمجتمع تربيًا وتنظيمًا ، ويتطور نمط تربية الفرد وأنشطة حياته ومهارته ، فيحصد من ذلك نتائج فكرية وحضارية

وشهد المجتمع الإسلامي خلال حكم السلاجقة في القرنين الرابع والخامس الهجريين ، حالة غير متكررة كثيرا من هذا التفاعل الثقافي ، حيث تقابلت الثقافة العربية والفارسية وتبادلتا التأثير ، ووصل التفاعل لذروته ، وأدى ذلك لتغيير الكثير من المتغيرات التربوية ، وأضاف علي الثقافة الإسلامية آنذاك نضجا ورفعة ، فاكتمل ما بدأه العباسيون منذ بداية الدولة .

ومن الغريب أن هذا التفاعل لم يتم بين العربية وأي من الثقافات الأخرى كالتركية أو البيزنطية ، فمع فتح العرب لهذه البلاد ظلت الحواجز الثقافية قائمة ، في حين تفاعلوا مع الفرس قبل فترة الدراسة بقرون ، ثم تطور التفاعل وأصبح أكثر عمقا في عهد السلاجقة لأسباب عديدة ، منها الديني ، والسياسي ، والاجتماعي ، فتعايشت الثقافتان ، ونشأ عن ذلك طبقة من المولدين والمستعربين ، الذين أقبلوا علي الثقافتين بكل عناصرهما متمتين بمرونة الدين الإسلامي وسماحته .

واتجهت قوة الدفع الثقافي دائما من الفرس نحو العرب ، واتضح في صورة فكرية وعلمية جديدة ، وتجليات فنية مستحدثة ، ولا غرابة أن أخذت هذه المتغيرات وجهها غير عربي ، فقد أثرت الفارسية في كل شيء ، وبخاصة الفكر وأسلوبه ومنهجه ، وفي العلوم وتخصصاتها ، والتعليم ومراكزه .

واستحوذ الجانب الفكري بخاصة علي معظم الإيجابيات ، حيث انتقل الفكر الإسلامي إلي مراحل جديدة ، تعتمد علي العلم ومنهجه ، تفكير موضوعي منسق دقيق واضح ، يستخدم أساسيات المنهج العلمي من افتراضات وملاحظات وإثباتات واستنتاجات ، هذا غير الأمانة والرصانة العلمية .

وأدى هذا التفاعل أيضا لتطور التعليم الذي عاش فترة من أزهي فتراته تقدما ورقيا ، ورجع ذلك للاتجاه الإيجابي الذي أخذته الثقافتان نحو العلم والعلماء ، وبغذاء تقدير حكام السلاجقة للعلم والتعلم ، وحرصهم علي نشر مراكز التعليم في كل مكان ، فظهرت المدارس التابعة للحكومة إداريا وماليا ، وكان أولها المدارس النظامية التي تعتبر فاتحة التعليم الرسمي في العالم الإسلامي.

وتقاربت اللغات في ظل هذا التفاعل ، وأصبح من اليسير أن يتقن الفرد عدة لغات ، ورأوا في ذلك ضرورة اجتماعية وعلمية واقتصادية ، حيث تساعدهم علي الاتصال بغيرهم بطريقة بناءة فعالة ، فانتقلوا بهذا الإلتقان اللغوي إلي أبواب مفتوحة علي عالم جديد ، وأقبلوا علي الترجمة بنهم ، فرأوا أفكارا وعلماء يختلف كثيرا عن ماضيهم الذي زود أفرادهم بتماجيدهم ، والشعور بأنهم الأفضل في كل شيء

ولازم هذا التفاعل الثقافي ظاهرة تؤخذ عليه وإن كانت من طبائع الأشياء ، ومنطق الإنسان قديما وحديثا ، ألا وهي التميز الطبقي والعنقي ، حيث اختص السلاجقة دون العرب بالكثير من الإيجابيات الاجتماعية والوظيفية والمهنية ، وجنوا ثمار ذلك قدرا كبيرا من الترف والنعيم ، بينما تدهورت مكانة العرب وارتد الكثير منهم للبداءة ، والحراك الاجتماعي الهابط .

وكانت الفنون المختلفة آخر المتغيرات التي تأثرت بالتفاعل الثقافي ، حيث أقبل العرب علي الفنون الفارسية بشتى أنواعها ، وبخاصة الفن المعماري الذي تأثر أكثر من غيره ، فعرف العرب المنشآت الضخمة التي زينت بشتى أنواع الفنون المكملة مثل الزخرفة والمنمنمات والمجسمات ، وتفننوا في تزويدها بالحدائق والنافورات ، والمفروشات الراقية الذوق ، والتحف الصغيرة المرصعة ، وغير ذلك من المكملات التي يشكل كل منها فنا قائما بذاته .

وبوجه عام فقد كانت إيجابيات التفاعل أكثر من سلبياته ، فقد أقبل العرب علي الثقافة الفارسية يأخذون منها قشور الحضارة ولبابها ، وبخاصة أنها ثقافة العلم والحضارة ، كما أنها ثقافة الغالب ، ومن المنطقي أن يأخذ بها المغلوب ، وترتب علي هذا التفاعل حضارة إسلامية زاهرة ، شهد بها مؤرخو الشرق والغرب ، ومن الغريب أن هذه الحضارة ماتت تدريجيا ، ثم قضى المغول علي البقية الباقية منها ، وانتهت تلك المدن التي كانت عامرة بالعلم والعلماء ، ولم يبق منها سوى قري وضواح .

الهوامش والمراجع

- 1- Payne Michael, *Dictionary of cultural and critical*, London, Oxford, 1996, P.26.
- 2- Ferraro Gary, *Cultural anthropology*, California, Blemont company, 2001, P.71.
- 3- Wure. F. Caroline, *The cultural approach to history*, New York, Columbic university press, 1990, P.41.

- ٤- محمد جمال الدين سرور، *تاريخ الحضارة الإسلامية في الشرق، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٦٥*، ص ٧٨.
- 5- Ray Douglas, Edit., *Education and cultural differences- New perspectives*, New York, Garland publishing, 1999, p.15.
- 6- Kenneth Cushner, Edit., *International Perspectives on intercultural education*, London, Lawrence Elbaum Publishers, 1998, p.54.
- 7- King, E. Joyce, Edit., *Preparing teacher for cultural diversity*, New York, Teacher college press, 1997, p. 104.
- ٨- برهان غليون، *اختزال العقل*، بيروت، دار للتوير، ١٩٧٨، الطبعة الثالثة، ص ١٢٤.
- ٩- بدیع محمد جمعة، *من روائع الأديب القارسي*، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٠، ص ١٩.
- ١٠- عبد المنعم حسنين، *نحلة الملاحة*، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٥، ص ٩.
- ١١- د. بارتولد، *تاريخ التركة في آسيا الوسطى*، ترجمة: أحمد السعيد سليمان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٢، ص ١٠٢.
- ١٢- محمد الخضري، *الدولة العباسية*، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٩٧، الطبعة الثالثة، ص ٢٥.
- ١٣- الأصفهاني، عاصم الدين محمد بن حماد الأصفهاني، *نحلة آل سلجوق*، اختصار الفتح بن علي الأصفهاني، بيروت، دار الأفاق الجديدة، ١٩٧٢، ص ٢٢.
- ١٤- البیهقي، أبو الفضل البیهقي، *تاريخ البیهقي*، ترجمة: يحيى الخشاب و صادق نشأت، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢، ص ٦٦٤.
- ١٥- الراوندي، محمد بن سليمان الراوندي، *راحة الصدور وآية السرور*، تحقيق: عباس إقبال، لندن، ١٩٢٠، ص ١٠٤.
- ١٦- صدر الدين أبي الحسن أبي القوارس، *أخبار الدولة السلجوقية*، تصحيح: محمد إقبال، بيروت، دار الأفاق، ١٩٧٤، ص ٧٠.
- ١٧- ابن الأثير، *الكامل في التاريخ*، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٨٠، ص ٨، ٩ وصفحات متفرقة.
- ١٨- المسبوطي، جلال الدين السيوطي، *تاريخ الخلفاء*، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٥، ص ٣٠٤ وصفحات متفرقة.
- ١٩- إدوارد براون، *تاريخ الأدب في إيران*، ترجمة: إبراهيم أمين الشواربي، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٥٤، ص ٣٧١.

٢٠- حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٨٧، الطبعة الأولى، الجزء الرابع، ص ٦٠.

٢١- السيوطي، مرجع سابق، ص ٤٩٣.

٢٢- محمد الخضري، مرجع سابق، ص ص ٣٣٥-٣٣٨.

٢٣- أحمد أمين، *ظهور الإسلام*، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٦٩، الطبعة الخامسة، ص ص ١-٧.

٢٤- محمد سالم الحوفي، *العلاقات السياسية بين الدولة الفاطمية والدولة العباسية في العصر السلجوقي*، الرياض، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢، ص ٧٨.

٢٥- ابن الأثير، مرجع سابق، ص ٢، ص ١١١.

- أنظر أيضا، حسن إبراهيم، مرجع سابق، ص ٣٠٧.

٢٦- إدوارد براون، مرجع سابق، ص ٢١٧.

٢٧- دونالد ولبر، *إيران ماضيها وحاضرها*، ترجمة: عبد المنعم حسنين وإبراهيم الشواربي، القاهرة، دار للرائد، ١٩٥٨، ص ١٦٤.

28- Johnson Steven, *Interface culture*, Sanfransisco, Harperdige, 1997, p. 16.

٢٩- محمد عاطف غيث، *قاموس علم الاجتماع*، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩، ص ١١٠.

٣٠- جبران مسعود، *الرائد معجم لغوي حديث*، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٨، ج ١، ص ٤٢٢، ص ٥٨٢.

31- Payne Michael, *op.cit*, p. 139.

٣٢- جابر عبد الحميد، *علاء الدين كفاي، معجم علم النفس*، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٩، الجزء الثاني، ص ١٢٦.

33- Shirin Akiner, Edit, *Cultural change and continuity*, London, Routledge and hall, 1999, p. 194.

٣٤- أنسور الجندی، *الثقافة العربية - إسلامية أصولها ولتتمالها*، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢، ص ١٩.

- أنظر أيضا، جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي، مرجع سابق، ص ٨٢٧.

٣٥- ديوبولد فان دالن، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٠، ص ٢١٢.

٣٦- عبد الوهاب سليمان، *البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية*، جدة، دار الشروق، ١٩٩٦، ص ٥٧٥.

- أنظر أيضا، عمر عمر عثمان الشبراوي، عامة بغداد من ظهور السلاجقة وحتى سقوط الخلافة المملوكية، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩١، ص ٢١٧.

٣٧- حنان عيسى وغانم سعيد شريف، *أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق*، الرياض، دار العلوم، ١٩٩٤، ٢١٥.

38- Kamalipour, R. Yohya, Edit, *Cultural diversity and the media*, New York, State university press, 1998, p. 112.

39- Ware, F. Caroline, *op, cit*, p. 89.

40- Spiro, E. Melford, *Cultural and human nature*, Chicago, University of Chicago press, 1997, p. 66.

٤١- برهان غليون، *مرجع سابق*، ص ٨٩.

٤٢- أحمد أمين، *مرجع سابق*، ص ٢٦١-٢٧١.

٤٣- أحمد سليم سعيدان، *مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام*، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٨، ص ٩٥.

٤٤- عبد الحليم منتصر، *تاريخ العلم ونور العرب في تقدمه*، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٠، ص ٧١.

٤٥- زينفريد هونكه، *شخص العرب تسطع على الغرب*، ترجمة: فاروق بيشون وكمال نسوق، بيروت، دار الآفاق، ١٩٦٩، ص ٢٧١.

٤٦- إبراهيم مسلم، *إطلالة على علوم الأوائل*، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٨٩، ص ١٤٥-١٤٨.

٤٧- على عبد الله الدفاع، *العلوم البحثية في الحضارة العربية والإسلامية*، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣، ص ٦٢.

٤٨- السخاوي، *الإعلان بالتقريب لمن تم التاريخ*، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٨٣، ص ٩٢.

٤٩- مسكويه، أبو علي أحمد مسكويه، *تجارب الأمم*، القاهرة، مطبعة للتدوين الصناعية، ١٩١٤، ص ١١٢.

- ٥٠- عمر فروخ و ماهر عبد القادر، *تاريخ العلوم عند العرب*، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٩٠، ص ٢٠١.
- ٥١- يوسف المش، *تاريخ الخلافة العباسية*، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٢، ص ٢٥١.
- ٥٢- دونالد ولبر، *مرجع سابق*، ص ٣٨٩.
- ٥٣- مونستجرى وات، *فضل الإسلام على الحضارة الغربية*، ترجمة: حسين أحمد، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣، ص ١٨٩.
- ٥٤- أ.ج. أريزى، *تراث فارس*، ترجمة: محمد كفاي وآخرون، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٩، ص ١٨٩.
- ٥٥- أ.ج. أريزى، *المرجع السابق*، ص ٣٩٢.
- 56- David, C. Change, *The Cultural turn*, London, Routledge, 1994, p. 87.
- 57- Bradley, A. Levinson, Edit., *The Cultural production of educated person*, New York, State university press, 1996, p.72.
- ٥٨- أ.ج. أريزى، *مرجع السابق*، ص ١٩٧.
- ٥٩- أحمد أمين، *ضحى الإسلام*، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨، ص ٦٠.
- ٦٠- شريف بكر عبد الخالق، *الأوضاع العلمية والتنظيمية في عهد بنى بويه والسلجقة*، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، ص ٩٢.
- ٦١- مصطفى الشكعة، *معالم الحضارة الإسلامية*، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٢، ص ١١٧.
- أنظر أيضاً، أحمد أمين، *تطور الإسلام*، مرجع سابق، ص ٥.
- ٦٢- حسن إبراهيم حسن، *مرجع سابق*، ص ٤٢٨.
- أنظر أيضاً، عبد المنعم حسين، *مرجع سابق*، ص ١٥٦.
- ٦٣- شريف بكر عبد المنعم، *مرجع سابق*، ص ١٦٢.
- أنظر أيضاً، إبراهيم المسلم، *مرجع سابق*، ص ٩٢.
- ٦٤- حسن إبراهيم، *مرجع سابق*، صفحات متفرقة.
- ٦٥- عبد الحليم منتصر، *مرجع سابق*، ص ٤٨.
- ٦٦- ابن الجوزى، أبو الفرح عبد الرحمن بن الجوزى، *المنتظم في تاريخ الملوك والأمم*، حيدر آباد، مطبعة دار المعارف السلطانية، ١٩٣٨، ط ١، ص ٤١٢.
- أنظر أيضاً، السيوطي، *مرجع سابق*، ص ٤٨٩.

- ٦٧- نظام الملك، أبو علي الحسن بن إسحق الطوسي السلجوقي- سياست نامه، ترجمة: السيد محمد المزاولي، القاهرة، دار الزائد العربي، ١٩٧٦، ص ٥.
- ٦٨- إدوارد برلون، مرجع سابق، ص ٢٢٠.
- ٦٩- محمد الخضري، مرجع سابق، ص ٣٦٤.
- ٧٠- صدر الدين أبو الحسن علي أبي الفوارس، مرجع سابق، ص ٦٨.
- ٧١- أحمد أمين، ظهر الإسلام، مرجع سابق، ص ٢.
- ٧٢- دونالد وليز، مرجع سابق، ص ٤٢٠.
- أنظر أيضا، حسن إبراهيم حسن، مرجع سابق، ص ٤٢٥.
- ٧٣- السيوطي، مرجع سابق، ص ٤٨٨.
- أنظر أيضا، ابن الأثير، مرجع سابق، ص ٥٨١.
- ٧٤- الأصفهاني، مرجع سابق، ص ٥٩.
- أنظر أيضا، عبد المنعم حسانين، مرجع سابق، ص ١٧١.
- ٧٥- عبد الحليم منتصر، مرجع سابق، ص ٤٦.
- ٧٦- توفيق أحمد عبد الجواد، تاريخ العمارة والفنون الإسلامية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٩٧، ص ١٣٣.
- ٧٧- عبد الحليم منتصر، مرجع سابق، ص ٤٥-٤٦.
- ٧٨- شريف بكر عبد المنعم، مرجع سابق، ص ٢١٤.
- أنظر أيضا، عمر فروخ و ماهر عبد القادر، مرجع سابق، ص ١٩٠.
- ٧٩- إبراهيم المسلم، مرجع سابق، ص ١٥.
- ٨٠- أحمد شلي، تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٩٠، ص ٩١.
- 81- Crang Mike, *Cultural geography*, London, Routledge, 1998, p.36.
- ٨٢- صالح هندی محمد الهوارى وآخرون، الثقافة الإسلامية، القاهرة، دار الفكر، ١٩٩٩، ص ١٩.
- 83- Ferraro Gory, *op,cit*, p. 14.
- 84- Shirin Akiner, *op,cit*, p.152.
- ٨٥- جورجى زيدان، تاريخ التمدن الإسلامى، القاهرة، مطبعة الهلال، ١٩٢٢، ج ٤، ص ١٦٥.

- ٨٦- دونالد ولبر، مرجع سابق، ص ١٣١.
- أنظر أيضا، عبد المنعم حسين، مرجع سابق، ص ١٠٠.
- ٨٧- محمد الخضري، مرجع سابق، ص ٤٢٤.
- ٨٨- ادوارد براون، مرجع سابق، ص ٣٧٧.
- ٨٩- الأصفهاني، مرجع سابق، ص ٢٥٢.
- ٩٠- ابن الجوزي، مرجع سابق، ص ٩، ص ٦٢.
- أنظر أيضا، أ. ج. لوري، مرجع سابق، ص ١٠٦.
- ٩١- عمر عمر عثمان، مرجع سابق، ص ٣٢٧.
- أنظر أيضا، ابن الجوزي، مرجع سابق، ص ٦٢.
- ٩٢- اليقوي، أحمد بن اسحاق اليقوي، معجم البلدان، لندن، مطبعة براون، ١٨٩١، ص ٢٠٦.
- ٩٣- أحمد أمين، مرجع سابق، ص ٢٤٥.
- ٩٤- محمد جمال الدين سرور، مرجع سابق، ص ١٤٧.
- 95- Ochs Elinor, *Culture and language development* London. Cambridge university press, 1998, p. 65.
- 96- David, C. Chang, *op, cit*, p. 93.
- ٩٧- مولتجرى واث، مرجع سابق، ص ١٨٤.
- ٩٨- نظام الملك، أبو علي الحسن بن اسحق الطوسي السلجوقي، مرجع سابق، ص ٤.
- أنظر أيضا، حسن إبراهيم حسن، مرجع سابق، ص ٢١.
- ٩٩- ادوارد براون، مرجع سابق، ص ٣٦٩ وصفحات متفرقة.
- ١٠٠- أ. ج. لوري، مرجع سابق، ص ١٠٦.
- ١٠١- نور الدين آل على "محرر"، *الصلوات الثقافية بين إيران والعرب*، القاهرة، جمعية الصداقة المصرية الإيرانية، ١٩٧٤، ص ٥٩.
- ١٠٢- ابن خلدان، *وفيات الأعيان وأنباء الزمان*، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٢، ج ١٠، ص ص ١٥٢-١٥٣.
- ١٠٣- بديع محمد جمعة، مرجع سابق، ص ٥٨.
- أنظر أيضا، شريف بكر عبد المنعم، مرجع سابق، ص ١٠٨.

- 104- Female Urban, *The cultural foundation of economic development*, London, Rout Ledge, 1997, p. 157.

- ١٠٥- أحمد أمين، *ظهر الإسلام*، مرجع سابق، ص ٢١.
- ١٠٦- جورجى زيدان، *مرجع سابق*، ص ١٤٤.
- أنظر أيضا، محمد الخضرى، *مرجع سابق*، ص ١٠٠.
- ١٠٧- نظام الملك، أبو على الحسن بن إسحق الطوسى السلجوقى، *مرجع سابق*، ص ١٦.
- أنظر أيضا، محمد الخضرى، *مرجع سابق*، ص ١٠٠.
- ١٠٨- صدر الدين أبو الحسن على أبى الفوارس، *مرجع سابق*، صفحات متفرقة.
- ١٠٩- عبد المنعم حسانين ، *مرجع سابق*، ص ١٣٤.
- أنظر أيضا، دونالد واير، *مرجع سابق*، ص ٧٨.
- ١١٠- نظام الملك، أبو على الحسن بن إسحق الطوسى السلجوقى، *مرجع سابق*، ص ١٣٦.
- ١١١- ابن الجوزى، *مرجع سابق*، جـ ٨، ص ١٥٠، ص ١٦٢.
- ١١٢- عمر عمر عثمان، *مرجع سابق*، ص ١٩٨، ص ٢١١.
- ١١٣- ابن الجوزى، *مرجع سابق*، جـ ٩، ص ٢٤٥.
- ١١٤- محمد جمال الدين سرور، *مرجع سابق*، ص ١٦٧.
- أنظر أيضا، أ. ج. اريرى، *مرجع سابق*، ص ٣٣٨.
- 115- Swartz David, *Culture and power*, Chicago, University of Chicago, 1997, p. 59.
- 116- Barnes, J. Susan & Melion, S. Walter, *Cultural differentiation in the visual arts*, Washington, National gally of art, 1989, p. 93.
- 117 - Kamalipour. R. Yohyo, *op, cit*, p. 31.
- ١١٨- توفيق أحمد عبد الجواد، *مرجع سابق*، ص ٢.
- ١١٩- الأصفهاني، أبو الفرج بن الحسين الأصفهاني، *الأغاني*، تحقيق: عبد الله العلايلي وآخرون، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٩، ص ١١.
- 120- Union of Western Thracian, *The cultural imperialism of Greece and Turkish*, Ankara, Turkey Union, 1986, p. 205.
- ١٢١- عمر فروخ، *مرجع سابق*، ص ٥٣٨.
- ١٢٢- محمد جمال الدين سرور، *مرجع سابق*، ص ١٤٨.

-
- ١٢٣- توفيق أحمد عبد الجواد، مرجع سابق، ص ٢١.
- ١٢٤- دونالد ولبر، مرجع سابق، ص ٢٠٠.
- ١٢٥- أ. ج. لبري، مرجع سابق، ص ١٠٨.
- النظر أيضاً، أحمد أمين، مرجع سابق، ص ٣٣٨.



الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

إعداد : د. فوزية يوسف العبد الغفور (*)

مقدمة :

بعد عضو هيئة التدريس أحد أهم مقومات العملية التربوية في التعليم الجامعي وأحد دعائمها الرئيسة التي تحدد مدى كفاءة هذا التعليم ومستواه وفاعليته من خلال ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنوار ، وما يؤديه من مهام ومسؤوليات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق أهداف الجامعات ووظائفها . فقد أكدت الدراسات التي جرت في هذا المجال أن أعضاء هيئة التدريس هم أهم القوى الحقيقية لتحسين التدريس الجامعي ورفع مستواه (محمد آل ناجي : ١٩٩٩) .

ويرتبط أداء عضو هيئة التدريس بمجموعة من المعايير العلمية والضوابط المهنية والخصائص الشخصية التي تنعكس جميعها ، على مستوى أدائه الوظيفي فتؤثر بالتالي على نواتج العملية التعليمية والتربوية ، فقد أكدت دراسة (على الراشد : ٢٠٠٠) أن هناك علاقة وثيقة بين الخصائص الشخصية للأفراد وبين العمل بمهنة معينة ، وأكدت أن بعض المهن تشترط توافر بعض الصفات والخصائص لدى الأفراد ، حتى يمكن إنجاز مهام هذه المهن ومسؤولياتها على الوجه الأكمل ، فالكفاءة العلمية ليست هي العامل المؤثر في العمل فقط ، بل إن هناك عوامل أخرى لها أهمية بالغة كالصفات الشخصية والخصائص النفسية التي تلعب دوراً كبيراً في تحديد مدى صلاحية الأفراد وقدرتهم على مزاولة بعض المهن والنجاح فيها .

وبناء على ذلك تحرص الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على اختيار أعضاء هيئة التدريس ليس فقط ممن يمتلكون المؤهلات العلمية العليا في أحد التخصصات ، بل ممن يتصفون بالخصائص الشخصية والصفات المميزة التي تكون لهم عوناً في القيام بمسؤولياتهم على الوجه الأكمل ، ومما لا شك فيه أن تمتع أستاذ التعليم الجامعي بالصفات والخصائص الشخصية المرتبطة بطبيعة المهنة تكسبه المقومات التي تؤثر إيجاباً على مستوى أدائه الوظيفي ، حيث

(*) أستاذ مشارك بقسم الأصول والإدارة التربوية .

تؤثر تلك الخصائص على رغبته الصادقة للتفاني في أداء العمل وبذل الجهود لفهم كل متطلباته وأأسسه، والقدرة على سرعة التكيف معه فينعكس بشكل إيجابي على نجاح وفاعليه العملية التربوية التعليمية (حمدي ياسين : ١٩٨٦) .

وحتى.تطمئن الجامعات على توافر الخصائص المطلوبة لدى أعضاء هيئة التدريس والتأكد من مدى كفايتهم لهذه الوظيفة ، فإنها تلجأ بين فترة وأخرى إلى تقويم أدائهم الوظيفي والكشف عن مدى تمتعهم بالمواصفات الشخصية المطلوبة من خلال أكثر الأساليب شيوعاً ، وهو تقصى واستطلاع آراء الطلاب باعتبارهم أكثر المتأثرين بممارسات وأداء عضو هيئة التدريس ، فالطالب يمكنه أن يقدم تحليلاً شاملاً عن كفاءة المدرس الجامعي ، كما يمكنه أن يحدد أهم الخصائص والصفات التي يتمتع بها ، وذلك لطبيعة العلاقة القائمة بينهما داخل الفصل وخارجه (رداح الخطيب : ١٩٨٨) . وعليه تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص التي ينبغي أن تتوفر لدى عضو هيئة التدريس بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وتؤثر على مستوى أدائه الوظيفي ، من وجهة نظر عينة من طلاب كليات الهيئة الأربع .

مشكلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة تحديد أهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، مما يشكل ضرورة في تأسيس نظام علمي لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ، هذا النظام الذي لا يتضح كثيراً في الآونة الحاضرة . هذا ويشمل موضوع الدراسة الجوانب التالية :

- (أ) الخصائص العلمية للتدريسيه .
- (ب) الخصائص العقلية المعرفية .
- (ج) الخصائص الشخصية والإنفعالية .
- (د) الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الطلاب) .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- ١ - تعرّف أعضاء هيئة التدريس على أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوفر عندهم — من وجهة نظر الطلاب — وعلاقتها برفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب .

- ٢ - مراجعة وتعديل أعضاء هيئة التدريس لممارساتهم وأدائهم المهني في ضوء الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها من وجهة نظر الطلاب .
- ٣ - تضمين الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس في اختبارات القبول للمتقدمين لمهنة التدريس الجامعي .
- ٤ - تصميم وإعداد برامج ودورات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء ما تفرغ عنه الدراسة من خصائص ومواصفات مرغوب بها .

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي :
- ١ - الكشف عن أولويات الخصائص العلمية للتدريسية ، والعقلية المعرفية ، والشخصية والانفعالية ، والاجتماعية داخل العينة الكلية .
- ٢ - الكشف عن طبيعة الفروق في ترتيب الخصائص السابقة (العلمية التدريسية ، والعقلية المعرفية ، والشخصية والانفعالية ، والاجتماعية) داخل مجموعتي الطلبة والطالبات .
- ٣ - الكشف عن طبيعة الفروق في ترتيب الخصائص السابقة (العلمية التدريسية ، والعقلية المعرفية ، والشخصية الانفعالية ، والاجتماعية) داخل كل كلية من كليات التعليم التطبيقي الأربع : (كلية التربية الأساسية ، الدراسات التجارية ، الدراسات التكنولوجية ، العلوم الصحية) .

الدراسات السابقة :

قامت الباحثة باستعراض مجموعة من الدراسات السابقة ، العربية والأجنبية المتعلقة بالخصائص والسمات المختلفة لعضو هيئة التدريس الجامعي ، وبالدراسات التي تناولت ممارسات عملية التدريس عند المدرس الجامعي وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلاب . ويمكن استعراض بعض هذه الدراسات على النحو التالي :

أولاً : الدراسات العربية :

- تناولت دراسة (حمدي ياسين : ١٩٨٦) السمات والخصائص النفسية اللازمة لنجاح أعضاء هيئة التدريس الجامعي في مهنتهم في الجوانب (المهنية ، العقلية ، الاجتماعية ، المزاجية)

وقد أكد الباحث أن تمتع المعلم الجامعي بالخصائص النفسية الطيبة يساعد على تكيفه مع الوسط الذي يعيش فيه ، وعلى زيادة إحماسه بالانتماء لأسرة التعليم فيقبل على عمله بنفس راضيه ، ومن ثم ينعكس هذا الأمر إيجابيا على العملية التربوية التعليمية . وقد طبق الباحث مقياس الدراسة الذي اشتمل على خصائص عضو هيئة التدريس في الجوانب السابقة ، على عينة مكونة من (٨٥) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي الذين يعملون في كليات : نبات عيين شمس - تربية عين شمس وتربية بنها بجمهورية مصر العربية ، وأسفرت نتائج الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، على ضرورة تحلى المعلم الجامعي بجميع البنود التي وردت في الخصائص المهنية مثل (للتمكن من المادة - الثقة في الإدارة - تنظيم العمل - دقة المواعيد - المواظبة في العمل .. الخ) ، وكذلك المقومات العقلية مثل (سعة الأفق - الفطنة - مرونة التفكير - الإطلاع .. الخ) بالإضافة إلى جميع بنود المقومات الاجتماعية والمزاجية التي تضمنها مقياس البحث . كما أوضحت نتائج الدراسة أن المقومات الاجتماعية كانت من أهم المقومات اللازمة لنجاح المعلم الجامعي ، يليها المهنية ثم المزاجية ، ومع ذلك فقد أوصت الدراسة أنه لا يكفي أن يكون المعلم ودوداً ، حسن المعاملة ، مشاركاً لتحقيق طموحاته المهنية ، بل عليه أن يلم أيضا بالمقومات المهنية والمزاجية والعقلية ، فجميعها عوامل ومقومات إذا ما تجالست وترابطت خلقت تنظيمًا قويا ألا وهو شخصية المعلم المثزن .

■ وفي دراسة أجراها (محمد سكران : ١٩٨٦) بهدف التعرف على " صورة أستاذ الجامعة من وجهة نظر طلابه " ، قام الباحث بإعداد استمارة البحث ذات الأسئلة المفتوحة من أجل الوصول إلى تحديد دقيق لصورة أستاذ الجامعة - طبقها على عينة الدراسة المكونة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب السنة الرابعة - الذين لم يسبق لهم الرسوب طوال مدة الدراسة الجامعية . وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الصفات المرغوبة لصورة أستاذ الجامعة في نظر طلابه قيل دخولهم الجامعة هي حسب الأهمية ، أن يكون واسع الإطلاع غزير العلم ، ذا شخصية قوية ، متعمق في تخصصه ، مختلف عن مدرسي المدرسة ، حازم وجاد ، اجتماعي لبق الحديث ذا هبة ووقار ، مصدر إشعاع فكري ... الخ من المواصفات ، أما الصورة التي تكونت عن أستاذ الجامعة لدى الطلاب بعد دخولهم الجامعة فقد حددتها العبارات التالية مرتبة حسب الأهمية وهي : أن يكون لديه اهتمام بقضايا المجتمع ، غزير العلم واسع الإطلاع ، اجتماعيا لبق الحديث ، مصدرا مهما للمعرفة ، ديمقراطيا ، متعمقا في

تخصصه مسيطرا على مادته بالإضافة إلى عبارات أخرى . كما أوضحت النتائج النهائية للدراسة أن صورة أستاذ الجامعة كما ينبغي أن تكون في نظر طلابه تحددتها صفات أخرى تحتل أهمية أكبر في نظر الطلاب لوتدور حول الجوانب الشخصية الاجتماعية وعلاقات التفاعل والتعامل مع الطلاب وطرق التدريس وأساليب التقويم والحكم على الطلاب .

■ وهدفت دراسة (عبد المحسن حماده: ١٩٨٨) إلى التعرف على آراء مجموعة من طلاب جامعة الكويت واتجاهاتهم حول الصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة بصفة عامة والصفات التي يعتقدون أن أساتذة جامعة الكويت يتصفون بها ، وكذلك التعرف على طرق التدريس التي يفضلها طلاب جامعة الكويت ، ومقارنتها بالطرق التي يتبعها الأساتذة في تدريسهم . وقد صمم الباحث استبانة اشتملت على (٤٢) بنداً موزعة على أربعة محاور خاصة بالدراسة ، طبقها على أفراد العينة من طلاب مختلف كليات جامعة الكويت، وقد حرص الباحث على أن تكون أفراد العينة مكونة من (١٠٠) فرد من كل كلية وأن يكونوا من الجنسين ، ومن مختلف التخصصات العلمية في مختلف سنوات الدراسة . وقد أوضحت نتائج الدراسة على أن أهم الصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة هي : قدرته على توصيل المادة الدراسية — وأن يكون واضحاً في شرحه — أن يكون عادلاً مع طلبته — أن يكون متحمساً لعمله — مرحباً بمقابلة طلبته . الأمر الذي يؤكد أن طلاب الجامعة يهتمون لتأييد الصفات العلمية المتصلة بعملية التدريس ، أما بالنسبة للصفات التي يعتقد للطلاب أن أساتذة جامعة الكويت الذين درسوهم يتصفون بها ، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك نظرة سلبية بالنسبة لأفراد العينة تجاه أساتذتهم ، حيث ترى غالبية أفراد العينة أن قليلاً من أساتذة جامعة الكويت يتصف بالصفات التي يرون أنه يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة، وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث مجموعة من الأمور التي لابد من التقيد بها والتركيز عليها في عملية اختيار المعينين من أجل أن تتوافر لدى الراغبين في العمل الجامعي بعض المواصفات المهمة لعضو هيئة التدريس .

■ وسعت دراسة (علي الشخيري : ١٩٩١) إلى تحديد الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي . وقد طبقت أداة الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس وجامعة قناة السويس بجمهورية مصر العربية ، بلغ عندها حوالي (٧٤٨) طالباً وطالبة في السنوات الدراسية النهائية في الجامعة ، اشتملت أداة للدراسة على (اثني عشر) بنداً يمثل كل منها مقوماً من المقومات الشخصية والمهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة ، وقد أسفرت

نتائج الدراسة عن الوصول إلى الترتيب التنازلي لخصائص الأستاذ الجامعي وفقاً لأهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة وذلك على النحو التالي : المهارة في التدريس ، قوة الشخصية ، الالتزام بمواعيد العمل ، الاقتداء بالقيم الدينية في السلوك ، الثراء في المادة العلمية ، التواضع في المعاملة ، العدالة في التقويم ، المشاركة الوجدانية ، توفير الجو الديمقراطي ، الاتزان الانفعالي ، المهارة في البحث العلمي وأخيراً حسن المظهر . وأوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكل الكفايات ضرورة إعطاء هذه النتائج أهمية بالغة في عملية التدريس ، وفي عملية إقامة العلاقات الاجتماعية مع الطلبة ، وذلك للحصول على نتائج إيجابية في العملية التعليمية والتربوية .

■ أما دراسة (إبراهيم الشامي : ١٩٩٤) فقد حددت أهدافها في معرفة مدى التفاوت بين آراء الطلاب وآراء أعضاء هيئة التدريس ، فيما يتعلق بواقع أداء أستاذ الجامعة بجامعة الملك فيصل بالإحساء في المملكة العربية السعودية ، للمهام والخصائص المطلوبة منه والتي تم وضعها في ثلاث جوانب رئيسية هي : المظهر الشخصي والصفات الشخصية ، التعاون مع الطلبة والطالبات وحفزهم على الدراسة وتوجيههم والأداء التدريسي . قام الباحث بإعداد استبانته .. تتضمن المهام والصفات التي يفترض توفرها في عضو هيئة التدريس في الجوانب الثلاثة ، طبقت على عدد من طلاب وطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكليات الملك فيصل بالإحساء وقد روعي أن يكون الطلبة بالمستوى الرابع حتى يكونوا أكثر خبرة ودراية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم توافر عدد من الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس — عينة البحث — على أساس النسبة المقبولة في البحث الحالي لدرجة توافر الصفة وهي ٧٥% . والكفايات غير المتوافرة فيهم ، كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات هي : الالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية ، العدل في المعاملة ، الأسلوب المرح في التعامل مع الطلاب ، التحلي بالصبر وضبط النفس ... الخ . هذا بالنسبة للصفات الشخصية، أما بالنسبة للتعاون مع الطلاب .. فقد تفاوتت الآراء حول مدى توافر هذه الكفايات بين كليات الجامعة . ويمكن القول أن معظم هذه الكفايات لم تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس مثل إيداء الاهتمام بالطلبة ، واحترام آرائهم ، وخلق روح المنافسة بينهم ، وذلك من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ، وتطبق هذه النتائج أيضاً على الأداء التدريسي . وذلك لعدم توافر الكفايات ، كما يرى أعضاء هيئة التدريس والطلبة ونسبة بلغت ٧٥% . وفي ضوء هذه النتائج التي بينت أن معظم الكفايات (المهام والصفات) لم تؤد بشكل كامل في

معظمها، أوصى الباحث بأهمية الكشف عن أسباب الضعف والتصور وضرورة إعلام أعضاء هيئة التدريس بها حتى يتسنى لهم تلافيها مستقبلاً.

■ أما الدراسة التي أجراها كل من (علي عبد ربه ، عباس أدبيي (١٩٩٤) على طلاب كليات جامعة البحرين ، لتحديد المستويات الأساسية للخصائص والصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي المفضلة من وجهة نظر طلابه في الجوانب التالية : المقومات الشخصية ، مقومات التفاعل الاجتماعي ، مقومات القدرة للحسنة والمقومات الأكاديمية التدريسية . أسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي هي على التوالي : الثقة بالنفس ، قوة الشخصية ، حسن التصرف ، الهدوء والاعتزان الانفعالي ، المرونة في التفكير ، تحمل المسؤولية ، بشاشة وابتسامة الوجه . أما مقومات التفاعل الاجتماعي فقد جاءت على النحو التالي بالترتيب التنازلي : الفواضع والبعد عن الغرور ، التعاون ، الديمقراطية ، احترام مشاعر الطلاب ، تمسكه بالمقيدة ، تشجيع الطلاب .. الخ . كما أوضحت النتائج أن جميع صفات القدرة للحسنة للأستاذ الجامعي وجدت قبولاً عالياً من حيث درجة تفضيل الطلاب لها ، عدا صفة واحدة هي " أن يكون على درجة عالية من التدوين " حيث انخفضت درجة تفضيل الطلاب لها لتصل إلى المستوى الثاني المعتدل . أما المقومات الأكاديمية التدريسية فقد انحصرت نتائج تفضيل الطلاب لها في مجموعتين من حيث الأهمية بالنسبة للطلاب ، وقد جاء الترتيب التنازلي للمجموعة الأولى على النحو التالي : العدالة في تقدير الدرجات ، خبرة الأستاذ ، عرض الدرس بطريقة شائقة ، غزارة المادة العلمية .. الخ أما للمجموعة الثانية فقد ركزت على التفاعل اللفظي ، استخدام تكنولوجيا التعليم ، التنوع في تقويم أعمال الطلاب وعدم الخروج عن موضوع المحاضرة .

■ دراسة (محمد آل ناجي: ١٩٩٩) التي أجراها حول " خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب ، كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون " وقد استهدفت هذه الدراسة الكشف عن أهم الخصال الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي ، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : المجموعة الأولى من (٦٦) عضو هيئة تدريس بكلية جامعة الملك فيصل بالإحساء في الأقسام العلمية والأدبية المختلفة ، بينما تكونت المجموعة الثانية من (١٣٨) طالباً وطالبة في الأقسام المختلفة ببعض كليات الجامعة نفسها من طلاب السنوات الدراسية الأولى حتى الرابعة . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الاتفاق في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الخصال التالية : القدرة على التدريس

والتقويم وتوصيل المادة بشكل جيد ، تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية ، التفاعل مع الطلاب وإتاحة فرصة للمناقشة والحوار ، وأخيراً بذل المزيد من الجهد في إلقاء المحاضرات . وقد اعتبر أفراد العينة أن تلك الخصال من أهم المقومات الأساسية المتعلقة بالأستاذ الجامعي والتي من شأنها أن ترفع من تحصيل الطلاب .

■ بينما سعت دراسة (هند الخثيلة: ٢٠٠٠) التي طبقت على طالبات جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية ، إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي فعلاً ، ثم المهارات المثالية التي ينبغي أن تمارس ، وذلك من خلال وجهة نظر الطالب . طبقت أداة الدراسة التي اشتملت على (٦٠) فقرة على الطالبات المتوقع تخرجهن (في نهاية الفصل الدراسي) تناولت ست محاور هي : نماذج التدريس ، وأنماط المحاضرات ، وتطوير مهارة التدريس ، وتنظيم وبناء المحاضرة ، ومستوى الأداء ، والإلقاء والتقويم . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من (٨١%) من عينة الدراسة يرون أن التشاور والحوار والنقاش في أثناء المحاضرة وبعبء يسهم في نموذج التدريس الفعال ، وترى (٧٨,٧%) من أفراد العينة أنه ينبغي أن تلقى المحاضرات بأسلوب يراعي الفروق الفردية بين الطلاب . بينما يؤكد أكثر من ثلث أفراد العينة ممارسات النمط التقليدي في أسلوب التدريس (المحاضرة) عند الأستاذ الجامعي . كما تبين نتائج الدراسة أن (٥٢,٣%) يراعون ربط المحتوى بأهداف المقرر وهي نسبة عالية إلى حد ما . وتشير النتائج أيضاً إلى أن (٣٢%) من الأساتذة يوجه النقاش بشكل يساعد على زيادة التفاعل ، كما أكدت عينة الدراسة أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه ، أما بالنسبة للمحور السادس فقد أوضحت النتائج بأن (٦٣,٦%) من الأساتذة يعتمدون في تقويمهم للطلاب على أسلوب الحفظ والاسترجاع بينما تعتمد نسبة (٧٢,٨%) تقويم الطلاب على نتائج الاختبارات التحريرية النهائية . واختتمت الباحثة دراستها بتقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

■ ركزت دراسة هونج (Hong : ١٩٨٨) على الخصائص الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي التي لها تأثير على سمعة الأستاذ الجامعي ، وتسهم في إقبال الطلاب أو إهمالهم عن التسجيل في المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها . طبقت هذه الدراسة على عينة بلغ عددها (٢٨٠) طالباً وطالبة من الدارسين في مقرري المحاسبة والاقتصاد بكلية التجارة

بجامعة Bowling Green State University بولاية أوهايو (Ohio) بأمريكا ، وقد تضمنت بلود أداة الدراسة على مجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية التي تؤثر على اختيار الطلاب، شملت خمسة جوانب رئيسية هي : الصداقة ودفء العلاقة مع الطلاب، عدالة التقويم ، الجدية في العمل ، العناية والاهتمام بالطلاب وحسن المظهر العام. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن خصائص الصداقة ، الاهتمام بالطلاب واحترام أرائهم وحسن مظهر الأساتذ الجامعي وشخصيته الجاذبة جميعها من العوامل التي تؤثر في سمعة الأستاذ الجامعي، أما بالنسبة للذواضع الأسامية وراء تسجيل الطلبة للمقررات الدراسية مع بعض الأساتذة دون غيرهم فكانت ، سهولة الحصول على تقديرات عالية في المقررات الدراسية بالإضافة 'إلى علاقة الصداقة والدفء واحترام آراء الطلاب ، جميعها من الخصائص المفضلة من وجهة نظر الطلاب .

* و هدفت دراسة ولترز وآخرين (Waters et al. : ١٩٨٨) : إلى التعرف على خصائص أعضاء هيئة التدريس التي تدفع الطلبة إلى إعطائهم تقديرات عالية في عملية التقويم أو تقديرات منخفضة . طبقت الدراسة على عينة من (١٠٠) من طلاب جامعة راد فورد (Radford) بأمريكا ، وكان على الطلاب أن يسجلوا الخصائص التي لها تأثير على تقويم أعضاء هيئة التدريس ، وهي الخصائص الشخصية ، وخصائص التدريس ، وخصائص العلاقات الاجتماعية ، وقد تم تصنيف هذه الاستجابات على مستوى أداء مرتفع أو مستوى أداء منخفض، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على درجة تقويم مرتفعة من قبل الطلاب ، كانوا يتمتعون بخصائص شخصية مرتفعة مثل الحساس وخفة الظل والاستمتاع بالتدريس ، أما الذين حصلوا على درجة تقويم منخفضة من الطلاب ، لم يكن السبب في عدم امتلاكهم لهذه الصفات الشخصية فقط بل تعود الأسباب أيضا إلى عدم التشجيع على المشاركة الصفية ، التأخر عن مواعيد المحاضرات أو التغيب عنها والتدريس بأسلوب مكرر وممل . كما تشير نتائج الدراسة إلى أن العلاقات الاجتماعية الجدية بين أعضاء هيئة التدريس ، وبين الطلبة من العوامل المهمة للتقويم المرتفع . ويؤكد الباحث أن الطلاب عندما يحبون مدرسيهم فإن عملية تقويمهم تتم بطريقة شخصية ، وفي حال تقويمهم بدرجة منخفضة فإن هذا التقويم لا يتأثر بعوامل الشخصية بل تتعلق بأسباب السلوك الصفحي الذي يبتعد عن خصائص التدريس الجيدة .

- وفي دراسة شاملة قام بها (كاتز وميلدرد Katz & Mildred : ١٩٨٨) استمرت من عام ١٩٧٨ حتى عام ١٩٨٧ بهدف تطوير عملية التدريس الجامعي ، وتحقيق تفاعل دائم بين المدرسين والطلاب وتحديد أفضل الخصال لعضو هيئة التدريس الجامعي . طبقت هذه الدراسة على عدد من الجامعات الأمريكية بلغ مجموعها حوالي (١٥) جامعة منها جامعة أوهايو ، جامعة ولاية نيويورك وجامعة كاليفورنيا وجامعة شيكاغو ، اعتمدت الدراسة على أخذ رأي عينة من الطلاب بعد ملاحظة أداء عضو هيئة التدريس الصفّي من أجل تحديد أنماط التدريس الجامعي الأمثل الذي يمكن اعتباره نموذجاً فعالاً لتطوير أداء المدرس الجامعي في عملية التدريس والذي يمكن من خلاله تحقيق الزيادة والفاعلية في عملية تعلم الطلاب وفي تحقيق تفاعل دائم بينهم وبين معلمهم . وقد تمكنت الدراسة من وضع قائمة من الممارسات التي تحدد فاعلية الأستاذ الجامعي واتصافه بخصائص ملائمة .
- أما دراسة (جونز Jones : ١٩٨٩) فقد أجريت حول تقويم الطلاب لشخصية الأستاذ الجامعي ، وكفائته من خلال تأثير شخصية عضو هيئة التدريس على الطالب عند تقويمه . وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً كبيراً بين تقويم الطلبة لشخصية الأستاذ وخصائصه ، وبين قدراته التدريسية . وأن هناك علاقة ارتباط بين متوسط تقويم الشخصية والمتوسط العام لتقويم التدريس للأستاذ الذي تم تطبيق استبانته الدراسة عليهم ، مما يؤكد أن هناك علاقة قوية بين تقويم الطلبة لشخصية الأستاذ وكفاءة التدريس ... وأوضح الباحث أنه من غير المعقول ألا يتأثر تقويم الطلبة بمستوى وكفاءة التدريس برأيهم حول شخصية الأستاذ . وبناء عليه فإن المدرسين الذين يحظون بالحب والتقدير من قبل طلبتهم يحققون نتائج تعليمية إيجابية وبشكل عام فإن الطلبة يحبون المدرسين الذين يقدمون العون والمساعدة لهم للحصول على الدرجات العالية . وعادة ما يتصف هؤلاء المدرسون بخصائص شخصية إيجابية .
- وسعت دراسة ميرتز وماكنيلي (Mertz, & McNealy: 1990) إلى التعرف على رأي أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لطرق التدريس الجامعي التي تحقق فاعلية أعلى في عملية التعلم . وقد اعتمدت هذه الدراسة على ملاحظة سلوك وممارسات (١٥) عضو هيئة تدريس في ٥ تخصصات هي : (علم الإنسان ، الإنجليزي ، التاريخ ، الحساب ، وعلم النفس) والقيام بالمقابلات الشخصية للإجابة على مجموعة من الأسئلة المفتوحة . وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد مجموعة من مقومات التدريس الفعال من وجهة نظر العينة تمثلت في

القدرة على نقل المعلومات ، والاتصال الفعال مع الطلاب، والتمكن من المادة العلمية ، والتخصص ، والتطوير الشخصي .. بينما لم يتفق أفراد العينة على تحديد أفضل الطرق التي تستخدم في عملية التدريس .

وفي دراسة حول الخصائص الرئيسية للتميز في التدريس الجامعي ومواصفات عضو هيئة التدريس المثالي أجرى سونكسن (Soenksen:1992) دراسته بتقديم مقارنة مفصلة بين خصائص التدريس ، وعملية التمثيل ، وأكد أن هناك علاقة قوية بين التدريس الفعال ومهارات التمثيل ، وحدد مجموعة من الخصائص التي لابد أن يتصف بها المدرس الجامعي حتى يتمكن من التميز في عملية التدريس منها : الحماس والاهتمام بالمادة العلمية والتخلي بالشخصية الفعالة الجذابة ، والإعداد الجيد للدروس بوضع خطة محددة ، واستخدام الأمثلة والتوضيحات المناسبة لها ، وأكد أن جميع هذه المواصفات تمكن المدرس الجامعي من تطوير أدائه مما يحقق الفاعلية في عملية التدريس التي تعكس أثرها الإيجابية على تحصيل الطلاب العلمي ..

بينما حددت دراسة سميث وآخرون (Smith et al:1994) الخصائص النمطية للمدرسين المتميزين من وجهة نظر الطلاب غير المتخرجين . توصلت الدراسة إلى وضع نموذج نمطي للأستاذ الجامعي للفعال من خلال استطلاع رأي (١٠٨) طالباً من المسجلين في الصفوف الدراسية العليا . واشتمل النموذج على مجموعة من الخصائص والكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب فيها ، أن يكون متحدثاً جيداً ، وأن يشجع التفاعل والحيوية ، وأن يكون متمكناً لغوياً ، ويقدم التغذية الراجعة الفورية ، وأن يستخدم الأمثلة والتخصص الحيوية بالمحاضرات ، وأن يتصف بالتواصل مع الطلاب ، والابتسام الدائم ، والقدرة على توزيع الوقت . وقد اختلفت الطالبات الإناث عن الطلبة الذكور في الدرجات التي وضعت لكل من الخصائص السابقة للمدرسين المتميزين .

وهدف دراسة يونج وشاو (Young & Show: 1999) إلى الكشف عن عوامل فاعلية التدريس في الكليات الجامعية بجامعة كلورادو الشمالية North Colorado University بأمريكا و أثرها في اختيار أفضل الأساتذة للمقررات الدراسية ، وقد قام الباحثان بإعداد استبيانته مكونه من (٢٥) عبارة كداة لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة تم تطبيقها على عينة مكونه من (٩١٢) طالباً وطالبة ، لتحديد مدى فاعلية أعضاء هيئة التدريس في المقررات التي يدرسونها ، ومن ثم اختيار أفضل عضو هيئة تدريس لكل مقرر وتحليل النتائج تم التوصل إلى ما يلي :

○ هناك مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (١٠٧) أستاذًا صنعوا من قبل الطلبة بأنهم أفضل الأساتذة لأنهم يضعون قيمة للمقرر الدراسي ، ويحققون الأهداف المحددة له ويهتمون بتنظيم المقرر وعرضه ، هذا بالإضافة إلى اهتمامهم بتعليم الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم .

○ أرجعت عينة الدراسة أسباب عدم فاعلية بعض الأساتذة في التدريس، لعدم تنظيم محتوى المقرر بما يتلاءم مع عملية العرض ، وعدم استخدامهم تقنيات تربوية حديثة أو طرق تدريس مطوره وركزت العينة أيضا على أن هذه الفئة من الأساتذة لديها مشكلات في التعامل والاتصال بالكلية وعدم قدرتهم على إقامة علاقات أكاديمية مفيدة .

بعد العرض السابق للدراسات والبحوث التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها والتي أجريت معظمها حول الخصائص والصفات المرتبطة بطبيعة مهام ومسؤوليات عضو هيئة التدريس الجامعي - يمكن استخلاص النتائج التالية :

- أن عملية التقويم المستمر لأي نظام تربوي ، تعليمي تشكل بعدا من أبعاد ممارساته وتعطي مؤشرا في تحديد جودة هذا النظام ونوعية مستواه .
- اتفقت كافة البحوث والدراسات العربية والأجنبية ، على أهمية عملية تقويم عضو هيئة التدريس من قبل الطلاب ، تلك العملية التي شاع تطبيقها في الآونة الأخيرة في العديد من الجامعات والكليات ، سواء بالنسبة لمستوى أدائه التدريسي أو صفاته الشخصية وطبيعة علاقاته مع الطلاب .
- للطلاب الجامعيين - بغض النظر عن مستواهم الدراسي - وهم المعنيون بالعملية التعليمية والتربوية ، القدرة على تحديد مستوى الممارسات التربوية لعضو هيئة التدريس لأنهم أكثر المحككين والمتابعين لمستوى هذا الأداء .
- يمكن الاعتماد على عملية التقويم للوصول إلى أفضل القرارات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ، مثل : ترقيتهم أو نقلهم أو الاستغناء عنهم ، لما تنسم به هذه العملية من موضوعية وصدق وثبات .
- هناك علاقة وثيقة بين الخصائص الشخصية الإيجابية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس وبين مستوى أدائه الوظيفي .

تساؤلات الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية :

- (أ) ما الخصائص العلمية التدريسية الأكثر أهمية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ؟
 (ب) ما الخصائص العقلية الأكثر أهمية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ؟
 (ج) ما أهم الخصائص الشخصية والانفعالية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ؟
 (د) ما أهم الخصائص الاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ؟

- (هـ) هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في قرارهم بأهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس (في الجوانب الأربعة) ؟
 (و) هل توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الكليات الأربع في أهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس (في الجوانب الأربعة) ؟

المنهج والإجراءات :

(أ) عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٨٢٣) طالبا وطالبة (٣٣٩ طالبا ، ٤٨٤ طالبة) ممثلين لكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب الأربع ، وذلك على النحو التالي (١) :

- التربية الأساسية (٣٣٩) طالبا وطالبة .
- الدراسات التجارية (١٩٧) طالبا وطالبة .
- الدراسات التكنولوجية (٢٦٤) طالبا وطالبة .
- العلوم الصحية (٣٠) طالبة .

ويمثلون أيضا ما يزيد عن (٣٠) تخصصا علميا في الكليات الأربع، من النفعات (١/٩٧ / ٢٠٠٠) و تراوحت تقديراتهم في الفصل السابق لإجراء الدراسة ما بين (١ ، ٤) بتركيز كبير على المعدلين (٢ ، ٣) حيث استأثرا (٣٩١) طالبا من أصل (٤٢٩) طالبا ممن أعلنوا عن معدلهم الدراسي في الاستبانة ، ولم تجد للباحثة فروقا ذات دلالة بين الكليات الأربع في المعدل الدراسي (قيمة ف غير دالة) وكذلك بين الذكور والإناث (قيمة ت غير دالة) .

(١) جدير بالإشارة أن هذه الأعداد تمثل حوالي (٣٥ ٪ - ٤٠ ٪) من الطلاب والطالبات المتوقع تخرجهم في كل كلية من الكليات السابقة

(ب) أداة الدراسة :

قامت الباحثة بتصميم استبانة الدراسة بعد الإطلاع على الدراسات السابقة، التي مكنتها من بناء بنود الأداة التي تكونت من (٤١) عبارة تمثل كل عبارة منها خاصية من الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس ، وقد وزعت هذه البنود على أربعة محاور وهي :

- الخصائص العلمية التدريسية ١٤ بنداً
- الخصائص العقلية ٨ بنود
- الخصائص الشخصية ٨ بنود
- الخصائص الاجتماعية . ١١ بنداً .

وقد طلب من المفحوصين ترتيب البنود الممثلة لكل محور من المحاور حسب الأهمية من وجهة نظر الطلاب على أن يأخذ البند المهم جداً رقم (١) والذي يليه في الأهمية رقم (٢) .. وهكذا

(ج) صدق الأداة :

قامت الباحثة بعد تصميم الاستبانة في صورتها الأولية بعرضها على بعض الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية ، للتأكد من فحرة الأداة على تحقيق الهدف الذي صممت من أجله ، ومدى ملائمة العبارات وسلامتها . وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار حيث أجرت التعديلات المقترحة، وعليه تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية .

(د) خط التحليل الإحصائي :

- حساب التكرارات والنسب المئوية للخصائص المختلفة حسب أهميتها من وجهة نظر مفردات العينة الكلية .
- حساب التكرارات والنسبة المئوية ، وأولويات الخصائص ، وترتيبها من وجهة نظر كل من الطلبة والطالبات .
- حساب التكرارات والنسبة المئوية وأولويات الخصائص ، وترتيبها من وجهة نظر طلاب كل كلية من الكليات الأربع .

نتائج الدراسة :

سوف تعرض نتائج الدراسة وفق المحاور التالية :

أولا : تحديد الأولويات على أساس العينة الكلية داخل كل محور على حده .

ثانيا : بيان طبيعة الفروق بين الطلبة والطالبات في كل محور على حده.

ثالثا : بيان طبيعة الفروق بين الطلاب في الكليات الأربع في كل محور على حده.

أولا : تحديد الأولويات على أساس العينة الكلية

يكشف الجدول رقم (١) عن التكرارات والنسبة المئوية لكل خاصية من الخصائص الممثلة

لكل محور من محاور الدراسة على حدة .

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لكل خاصية من الخصائص الممثلة

لكل محور من محاور الدراسة بالنسبة للعينة الكلية

١	البيان	العينة والمؤشرات	
		العينة الكلية	
		عدد	%
		(٨٢٣ = ن)	
أ	الخصائص العلمية للتدريسية :		
١	التمكن من المادة العلمية .	٢٨٤	٣٤,٥
٢	القدرة على توصيل المعلومات	١٦٣	١٩,٨
٣	الإعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات .	٩٧	١١,٨
٤	القدرة على إثارة الدافعية .	٤١	٥,٣
٥	التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق .	٧٤	٩,٣
٦	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .	٥٣	٦,٤
٧	القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة .	٣٤	٤,١
٨	القدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة .	٣٩	٤,٧
٩	المدالة عند تقويم الطلاب .	٧٠	٨,٥
١٠	القدرة على إثارة النقاش والحوار .	٤٤	٥,٣
١١	القدرة على اختيار أساليب التدريس المناسبة .	٣٣	٤,٣
١٢	القدرة على تنمية مهارات التفكير .	٢٦	٣,٢
١٣	الاستعداد التام لتقديم المحاضرات .	٥٣	٦,٤
١٤	الالتزام بحضور المحاضرات .	٨٨	١٠,٧

* التكرارات والنسب المئوية الواردة في الجدول تمثل الترتيب الأول لكل خاصية من الخصائص السابقة من وجهة نظر مفردات العينة الكلية .. حيث اشتملت التعليمات على ترتيب الخصائص في كل مجال حسب الأهمية (الأكثر أهمية يأخذ ١ ، وما يليه ٢ وهكذا) .

تابع جدول (١)

م	البيان	العينة الكلية		العنونة والمؤشرات
		(ن = ٨٢٣)		
		عدد	%	
ب	الخصائص العقلية :			
١	التمتع بمستوى عال من الذكاء .	٢٤٧	٣٠.٣	
٢	القدرة على حل مشكلات الطلاب .	١٣٠	١٥.٨	
٣	المثابرة والتفاني في العمل .	٩٧	١١.٨	
٤	المرونة في التفكير .	١٢٤	١٥.١	
٥	السعة الثقافية والإطلاع .	١١٩	١٤.٥	
٦	القدرة على اتخاذ القرار المنطبي .	٧٢	٨.٧	
٧	القدرة على ربط العلم بتمثيلا المجتمع .	٨٧	١٠.٦	
٨	مصيذا مهما للمعرفة .	٧٣	٨.٩	
ج	الخصائص الشخصية :			
١	القدرة على التحكم في الانفعالات .	٣٠٧	٣٧.٣	
٢	التفكير بروح المرح .	٣٨٤	٤٦.٧	
٣	النظرة التفاؤلية للحياة .	٧٣	٨.٩	
٤	ثبات المزاج .	٨٧	١٠.٦	
٥	القدرة على إدارة الفصل .	١١١	١٣.٥	
٦	أناقة المظهر والهدنم .	٤٣	٥.٢	
٧	التخاطف مع مشكلات الطلاب .	١١٤	١٣.٩	
٨	الالتزام بمواعيد المحاضرات .	١١٠	١٣.٤	
د	الخصائص الاجتماعية :			
١	التواضع في التعامل .	٢٥٩	٣١.٥	
٢	الأمانة في التعامل .	١١٤	١٣.٩	
٣	الصدق في تنفيذ الوعود .	٨٥	١٠.٣	
٤	الموضوعية في التعامل .	٥٥	٦.٧	
٥	احترام آراء ووجهات نظر الطلاب .	١١٤	١٣.٩	
٦	تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية .	١١٣	١٣.٧	
٧	مساعدة الطلاب عند الحاجة .	٧٠	٨.٥	
٨	المرونة والتسامح في التعامل .	٤٦	٥.٦	
٩	رفع الروح المعنوية للطلاب .	٥٦	٦.٨	
١٠	الديمقراطية في التعامل .	٧٦	٩.٢	
١١	الانقسام بالمودة وسعة الصدر .	٨٧	١٠.٦	

تفسير وتحليل النتائج :

أولا : الخصائص العلمية التدريسية :

يتضح من الجدول (١) أن " تمكن عضو هيئة التدريس من مادته العلمية " يأتي على رأس قائمة الأولويات في الخصائص التعليمية لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ، حيث بلغت النسبة (٣٤ ٪)، يلي ذلك " القدرة على توصيل المعلومات " ، بنسبة بلغت (١٩ ٪)، ثم " الإعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات " بنسبة بلغت (١١ ٪)، و تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من : حمدي بامين (١٩٨٦) و محمد سكرن (١٩٨٦) والشخبي (١٩٩١) وآل ناجي (١٩٩٩) وحماده (١٩٩٨) و Mertz & McNealy (1990) و Soenksen (1992) ، في أن التمكن من المادة العلمية ومن ثم القدرة على توصيل المعلومة ، والتحضير الجيد للمحاضرات ، جميعها من الخصائص التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس . وجاء ترتيب " الالتزام بحضور المحاضرات " في الترتيب الرابع بنسبة بلغت (١٠٧ ٪) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشامي (١٩٩٤) ودراسة الشخبي (١٩٩١) في أهمية هذه الخاصية عند عضو هيئة التدريس . كما يوضح الجدول (١) عن الترتيب التنازلي لبقية أولويات الخصائص مثل " التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق " بنسبة بلغت (٩ ٪) و " العدالة عند التقويم " حيث بلغت النسبة (٨ ٪) ثم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب " والاستعداد التام لتقديم المحاضرات " بنسبة بلغت (٦ ٪)، و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من حماده (١٩٩٠) وعبد ربه وعباس أدبيي (١٩٩٤) وهونج (١٩٨٨) التي أسفرت عن أهمية الخصائص السابقة لدى عضو هيئة التدريس . بينما جاء ترتيب الخصائص المرتبطة " بالقدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة " و " القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة " و " القدرة على اختيار أساليب التدريس المناسبة " كمهارات مهمة لعضو هيئة التدريس في عملية التدريس — في نهاية ترتيب الأولويات ، بنسبة مقاربة إلى حد كبير ، مما يعني عدم اهتمام طلاب كليات الهيئة بطرق وأساليب التدريس المتبعة ، وعدم تركيزهم على أهمية الاستفادة من المعلومات المطروحة عليهم ، وضرورة ربطها بمهارات المهن التي يدعون لها ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سوزان يونج ودويل شاو (١٩٩٩) من نتائج تؤكد بأن أفضل الأساتذة من وجهة نظر الطلاب هم الذين يضعون قيمة للمقرر الدراسي ، ويحققون الأهداف المرجوة منه ، بالإضافة إلى اهتمامهم بتعليم الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعليم —

بينما يصنف أفراد العينة من الطلاب الأساتذة الذين لا يستخدمون تقنيات تربوية حديثة ، ولا يتبعون طرق تدريس مطورة بعدم الفاعلية . كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة : Waters et al (1988) التي أكد فيها أفراد العينة من الطلاب أن الأساتذة الذين حصلوا على تقويم منخفض من وجهة نظر الطلاب هم الذين لا يشجعون على المشاركة الصفية ، ويدرسون بأسلوب مكرر وممل ويتصفون بالتأخير عن مواعيد المحاضرات أو كثرة الغياب .

ولعل من الأمور غير المتوقعة في ترتيب الخصائص ما جاء في ذيل القائمة من بنود " القدرة على إثارة الدافعية بنسبة بلغت (٥٠%) ، و " القدرة على إثارة النقاش والحوار " بنسبة بلغت (٥٣%) ، وأخيرا " القدرة على تنمية مهارات التفكير " ، وبلغت النسبة (٣٢%) ، وتختلف هذه النتائج مع دراسة Smith (1994) ودراسة الخويلة (١٩٩٩) التي أيد فيها (٨١%) من أفراد العينة أن النقاش والحوار مهمان في التدريس الفعال ، مما يؤكد عدم اهتمام طلاب الكليات بالتمكّن من هذه المهارات اللازمة لهم ، ليس فقط في حياتهم العلمية بل أيضا في حياتهم العملية المستقبلية ، فالدافعية للتعلم والتفكير العلمي والقدرة على المناقشة والحوار من الصفات المهمة المطلوبة في تكوين شخصية الطالب المعلم إلا أن الغالبية العظمى من الطلاب لا تدرك هذه الحقيقة . وتعطي هذه النتائج ، مؤشرا عاما لما يتمتع به الطلاب في هذه الكليات من مستويات علمية ومعرفية وعدم وعيهم بأهمية تنمية المهارات السابقة ومن ثم التمكن منها . وجدير بالإشارة إلى أنه على الرغم من قلّة النسب التي حصلت عليها الخصائص في هذه المحاور إلا أن هذه النتائج تؤيد ما سبق من أبحاث ودراسات في أن أهم ما يميز الاستاذ الجامعي هو تمكنه من المادة العلمية .

ثانيا : الخصائص العقلية :

يتضح من الجدول (١) بالنسبة للخصائص العقلية المعرفية أن ترتيب " نكاه وفطنة عضو هيئة التدريس " جاء على رأس القائمة بنسبة بلغت (٣٠%) ثم يليه " القدرة على حل مشكلات الطلاب " الذي جاء في الترتيب الثاني بنسبة بلغت (١٥.٨%) ثم " المرونة في التفكير " ونسبتها (١٥%) و " سعة الثقافة والإطلاع " نسبة بلغت (١٤%) وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من ياسين (١٩٨٦) ، ودراسة سكران (١٩٨٦) ، ودراسة عبد ربه ، عباس أدبي (١٩٩٤) من نتائج تؤكد أن خصائص ، مثل " النكاه والمرونة في التفكير " ، و " سعة الإطلاع وغزارة العلم " من السمات المطلوبة لعضو هيئة التدريس الجامعي التي ينبغي أن يحرص على التمكن منها .

كما يتضح أيضا أن أفراد العينة الكلية لم يقللوا من أهمية الخصائص العقلية الأربعة الأخرى ، التي جاءت بالترتيب التنازلي التالي : " المتابعة والتفاني في العمل " بنسبة بلغت (١١٨%) و " القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع " وبلغت نسبتها (١٠٦%) و " مصدرا مهما للمعرفة " بنسبة بلغت (٨٩%) وأخيرا " القدرة على اتخاذ القرار المناسب " بنسبة بلغت (٨٧%) كمواصفات مطلوبة في عضو هيئة التدريس الجامعي ، الأمر الذي يؤكد أن تمتع عضو هيئة التدريس بمواصفات عقلية ومعرفية عالية لها تأثير فعال في مقوماته الشخصية المرتبطة بطبيعة المهنة .

ثالثا : الخصائص الشخصية :

يتضح من الجدول (١) أن (٤٦%) من مفردات العينة أكدوا أهمية " التمتع بروح المرح " كخاصية شخصية عند عضو هيئة التدريس الجامعي ، ثم يلي ذلك " قدرته على التحكم في الانفعالات " بنسبة بلغت (٣٧,٣%) وتتفق أهمية هذه الخصائص مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من : الشامي (١٩٩٤) ، والشخبي (١٩٩١) ، و Waters et al.(1988) ، وعبد ربه ، عباس أدبيي (١٩٩٤) التي أكدت أهمية هدوء عضو هيئة التدريس وإضافة بالاتزان الانفعالي ، بالإضافة إلى أهمية أسلوب المرح في التعامل مع الطلاب . يلي ذلك في الترتيب " التعاطف مع مشكلات الطلاب " بنسبة (١٣,٩%) والقدرة على إدارة الفصل (١٣,٥%) والالتزام بمواعيد المحاضرات (١٣,٤%) - وتتفق هذه الخصائص مع نتائج دراسة كل من : الشخبي (١٩٩١) والشامي (١٩٩٤) التي أكدت أن التزام عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات في العمل من المكونات الشخصية اللازمة له .

ولم يبد أفراد العينة أهمية " لأناقة المظهر والهدام عند عضو هيئة التدريس " التي جاءت في ذيل القائمة بنسبة بلغت (٥,٢%) في حين أكدت دراسة هونج (١٩٨٨) أهمية هذه الخاصية ودورها في إكساب الامتياز الجامعي المقومات الضرورية كخصائص شخصية ، اجتماعية ولعل عدم اهتمام طلاب الكليات بتلك الخصائص يعطي انطبعا غير منطقيا لتكني تلك الخاصية .

رابعا : الخصائص الاجتماعية :

يتضح من الجدول (١) بالنسبة للخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس أن بند " التواصل في التعامل " قد جاء على رأس قائمة هذه الخصائص بنسبة بلغت (٣١,٥%) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: عبد ربه ، عباس أدبيي (١٩٩٤) ، ودراسة علي الشخبي (١٩٩١) ، ودراسة هونج وزملائه (1988) Hong و Mertz & McNealy ،

(1990) ، وعلى الرغم من ترتيب بقية البنود ترتيباً تنازلياً وحصولها على نسب متقاربة مثل الصديق في تنفيذ الوعود (٣٠٠ ٪) ، الديمقراطية في التعامل (٩٢ ٪) مساعدة الطلاب عند الحاجة (٨٠ ٪) ورفع روح الطلاب المعنوية (٦٨ ٪) والموضوعية والتسامح في التعامل (٦٧ ٪) إلا أنها تعتبر من العوامل والخصائص الاجتماعية اللازمة لنجاح عضو هيئة التدريس في عمله ، فالصديق والديمقراطية في التعامل والقدرة على مساعدة الطلاب ورفع روحهم المعنوية بالإضافة إلى المرونة والموضوعية والتسامح ، جميعها ركائز أساسية لنجاح الاستاذ الجامعي في أداء مهامه المختلفة .

ثانياً : بيان طبيعة الفروق بين الطلبة والطالبات :

تكشف الجداول ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ عن أولويات الخصائص عند مجموعتي الطلبة والطالبات . بالنسبة لترتيب الخصائص العلمية التدريسية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات فيكشف عنها الجدول رقم (٢) .

جدول (٢) ترتيب الخصائص العلمية التدريسية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات

٢	الخصائص العلمية التدريسية	طلبة				طالبات		الترتيب حسب الأهمية	
		(ن = ٣٣٩)		(ن = ٤٨٤)		الطلبة	الطالبات		
		عدد	%	عدد	%				
١	التمكن من المادة العلمية .	١٢٥	٣٦٫٩	١٥٩	٣٢٫٩	١	١	١	
٢	القدرة على توصيل المعلومات	٧٢	٢١٫٢	٩١	١٨٫٨	٢	٢	٢	
٣	الإعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات	٤٠	١١٫٨	٥٧	١١٫٨	٣	٣	٣	
٤	القدرة على إثارة الدافعية .	٢٣	٦٫٨	١٨	٣٫٧	٦	١١	١١	
٥	التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق .	٢٣	٦٫٨	٥١	١٠٫٥	٦	٥	٥	
٦	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .	١٨	٥٫٣	٣٥	٧٫٢	١٠	٧	٧	
٧	القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة .	١٢	٣٫٥	٢٢	٤٫٥	١٢	٩	٩	
٨	القدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة .	١٩	٥٫٦	٢٠	٤٫١	٩	١٠	١٠	
٩	العدالة عند تقويم الطلاب .	٢٥	٧٫٤	٤٥	٩٫٣	٥	٦	٦	
١٠	القدرة على إثارة النقاش والحوار .	٢٢	٦٫٥	٢٢	٤٫٥	٧	٩	٩	
١١	القدرة على اختيار أساليب التدريس المناسبة	١٣	٣٫٨	٢٠	٤٫١	١١	١٠	١٠	
١٢	القدرة على تنمية مهارات التفكير .	١٠	٢٫٩	١٦	٣٫٣	١٣	١٢	١٢	
١٣	الاستعداد التام لتقديم المحاضرات .	٢٠	٥٫٩	٣٣	٦٫٨	٨	٨	٨	
١٤	الالتزام بحضور المحاضرات .	٣٤	١٠٫٣	٥٤	١١٫٢	٤	٤	٤	

بالنسبة للخصائص العلمية التدريسية :

اتفق كل من الطلبة والطالبات على أن الخصائص التالية هي الأهم ، والمطلوب توفرها في عضو هيئة التدريس الجيد ، وهي :

- التمكن من المادة العلمية (٣٦٫٩ % طلبة في مقابل ٣٢٫٩ % طالبات) .
- القدرة على توصيل المعلومات (٢١٫٢ % طلبة في مقابل ١٨٫٨ % طالبات) .
- الإعداد الجيد والتحضير المسبق للمحاضرات (١١٫٨ % طلبة في مقابل ١١٫٨ % طالبات) .

أما بالنسبة لترتيب الخصائص العقلية المعرفية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات فيكشف عنها جدول (٣) .

جدول (٣) ترتيب الخصائص العقلية المعرفية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات

٢	العلة والمؤشرات	طلبة		طالبات		الترتيب حسب الأهمية	
		(٣٣٩ = ن)		(٤٨٤ = ن)		الطلبة	الطالبات
		عدد	%	عدد	%		
١	التمكن بمستوى عال من الذكاء .	١١٢	٣٣٫٣	١٣٥	٢٧٫٩	١	١
٢	القدرة على حل مشكلات الطلاب .	٦٦	١٩٫٥	٦٤	١٣٫٢	٢	٤
٣	المثابرة والتفاني في العمل .	٣٦	١٠٫٦	٦١	١٢٫٦	٥	٦
٤	المرونة في التفكير .	٥٦	١٦٫٥	٦٨	١٤٫٣	٣	٣
٥	المسعة الثقافية والإطلاع .	٣٩	١١٫٥	٨٠	١٦٫٥	٤	٢
٦	القدرة على اتخاذ القرار المنطقي .	٢٨	٨٫٣	٤٤	٩٫١	٦	٨
٧	القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع .	٢٤	٧٫١	٦٣	١٣٫٣	٨	٥
٨	مصدرها مهما للمعرفة .	٢٧	٨٫٣	٤٦	٩٫٥	٧	٧

بالنسبة للخصائص العقلية المعرفية نتيبن الآتي :

- اتفق أفراد مجموعتي الطلبة والطالبات على أن " الذكاء والفطنة " ، هو أهم ما يجب أن يتمتع به عضو هيئة التدريس ، واختلفوا في المرتبة الثانية فبينما يرى الطلبة أن " القدرة على حل مشكلات الطلبة " تحتل المرتبة الثانية ، نجد الطالبات فضلن " سعة الثقافة

والإطلاع " وربما يرتبط تفضيل الطالب لهذا البند بالرغبة والدافعية العالية في التحصيل الدراسي عند مقارنتهم بالطالبة .

أما فيما يتعلق بترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية فيلخصها الجدول (٤) .

جدول (٤) ترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية داخل مجموعتي الطلبة والطالبات .

٧٨	العينة والمؤشرات	طلبة		طالبات		الترتيب حسب الأهمية	
		(٣٣٩ = ن)		(٤٨٤ = ن)		الطالبات	الطلبة
		عدد	%	عدد	%		
١	الخصائص الشخصية والانفعالية التي تؤثر على التحكم في الانفعالات .	١١٧	٣٤.٥	١٩٠	٣٩.٣	٢	٢
٢	التمتع بروح المرح .	١٧٢	٥١.٣	٢١١	٤٣.٦	١	١
٣	الظنرة القاذورية للمحاورة .	٢٨	٨.٣	٤٥	٩.٣	٧	٧
٤	ثبات المزاج .	٣٥	١٠.٣	٥٢	١٠.٧	٦	٥
٥	القدرة على إدارة الفصل .	٤٣	١٢.٧	٦٨	١٤.٣	٤	٤
٦	أنفكة المظهر والهندام .	٢١	٦.٢	٢٢	٤.٥	٨	٨
٧	التعاطف مع مشكلات الطلاب .	٤٩	١٤.٥	٦٥	١٣.٤	٥	٣
٨	الالتزام بمواعيد المحاضرات .	٣٢	٩.٧	٧٧	١٥.٩	٣	٦

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق (٤) إلى ما يلي :

- احتلت الخاصية الثانية في القائمة " التمتع بروح المرح " المرتبة الأولى لدى المجموعتين ، بينما احتلت الخاصية الأولى " للتحكم في الانفعالات " المرتبة الثانية .
- في حين اختلفت المجموعتين في تحديد المرتبة الثالثة ، ففي حين أقر الطلاب بالتعاطف مع مشكلات الطلاب ، أقرت الطالبات بالالتزام بمواعيد المحاضرات والمواعيد المكتبية .
- ولطنا نجد اتفاقاً في أولويات الطلبة (الذكور) حيث يرون أن المعلم الجيد هو الذي يعمل على حل مشكلات الطلاب (جدول ٣) ويتعاطف مع مشكلاتهم (جدول ٤) .
- أما بالنسبة للخصائص الاجتماعية داخل مجموعتي الطلاب فيعرضها جدول (٥) .

جدول (٥) ترتيب الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الآخرين) داخل مجموعتي الطلبة والطالبات

م	الصفة والمؤشرات	طلبة		طالبات		الترتيب حسب الأهمية	
		(ن = ٣٣٩)		(ن = ١٨٤)		الطلبة	الطالبات
		عدد	%	عدد	%		
١	التواضع في التعامل .	١٢٨	٣٧.٨	١٣١	٢٧.١	١	١
٢	الأمانة في التعامل .	٤٢	١٢.٧	٧١	١٤.٧	٣	٣
٣	الصدق في تنفيذ الوعود .	٣٤	١٠.٣	٥١	١٠.٥	٦	٧
٤	الموضوعية في التعامل .	٢٠	٥.٩	٣٥	٧.٢	٩	٨
٥	احترام آراء ووجهات نظر الطلاب .	٣٦	١٠.٦	٧٨	١٦.١	٤	٢
٦	تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية.	٤٤	١٣.٣	٦٩	١٤.٣	٢	٤
٧	مساعدة الطلاب عند الحاجة .	٣٣	٩.٧	٣٧	٧.٦	٧	٩
٨	المرونة والتسامح في التعامل .	١٧	٥.٣	٢٩	٦.٣	١٠	١٠
٩	رفع الروح المعنوية للطلاب .	٢١	٦.٢	٣٥	٧.٢	٨	٨
١٠	الديمقراطية في التعامل .	٢١	٦.٢	٥٥	١١.٤	٨	٥
١١	الالتزام بالمودة وسعة الصدر .	٣٥	١٠.٣	٥٢	١٠.٧	٥	٦

وفي هذا الجدول نرى الآتي :

١ - احتل " التواضع في التعامل " على رأس قائمة الأولويات عند كل من الطلبة والطالبات .. فالمعلم المتواضع متميز ومرغوب من طلابه .

٢ - اختلف الطلبة عن الطالبات في تحديد المرتبة الثانية .. ففي حين يرى الطلبة أن " تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية " تحتل المرتبة الثانية .. رأيت الطالبات أن المرتبة الثانية تتمثل في " احترام الأستاذ لآراء ووجهات نظر طلابه " مما يؤكد رغبة الطالبات في أن يكون لآرائهن ، قبولاً واحتراماً من قبل من يقومون بتدريسهن .

٣ - واتفق الطلبة والطالبات على أن " صدق الأستاذ في تنفيذ وعده " تحتل المرتبة الثالثة .

وبشكل عام نلاحظ أن الأمور التي اتفق عليها أفراد كلتا المجموعتين أكثر من الأمور التي اختلفوا عليها .

ثالثاً : الكشف عن الفروق بين الكليات الأربع في الخصائص العلمية التدريسية ،
والعقلية المعرفية ، والشخصية الانفعالية والاجتماعية .

يعرض جدول (٦) طبيعة الفروق بين الكليات الأربع في الخصائص العلمية التدريسية
وكذلك ترتيب هذه الخصائص داخل كل كلية على حدة

جدول (٦) ترتيب الخصائص العلمية التدريسية من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

٢	الهيئة والمؤشرات	التربية الأساسية		الدراسات التجارية		الدراسات التكنولوجية		العلوم الصحية	
		(ن = ٣٢٢)		(ن = ١٩٧)		(ن = ٢٦٤)		(ن = ٢٠)	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	التمكن من المادة العلمية.	١٢٨	٤١٫٦	٦٥	٣٣٫٣	٧٤	٢٨٫٣	٧	٣٥٫٠
٢	القدرة على توصيل المعلومات	٦٥	١٩٫٦	٢٩	١٤٫٧	٦٠	٢٢٫٧	٩	٤٥٫٠
٣	الإعداد الجيد وللتنظيم المسبق للمحاضرات .	٣٦	١٠٫٨	٢٥	١٢٫٧	٣٢	١٢٫١	٤	٢٠٫٠
٤	القدرة على إثارة الدافعية.	٢٤	٧٫٢	٧	٣٫٦	٩	٣٫٤	١	٥٫٠
٥	التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق .	٣٣	٩٫٩	١٥	٧٫٦	٢٢	٨٫٣	٤	٢٠٫٠
٦	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .	٣٩	١١٫٧	٦	٣٫٠	٧	٢٫٧	١	٥٫٠
٧	القدرة على تحديد الأفكار أثناء المحاضرة.	٢٥	٧٫٥	٦	٣٫٠	٢	٠٫٨	١	٥٫٠
٨	القدرة على ربط المادة العلمية بالمهنة .	٢٢	٦٫٦	٩	٤٫٦	٧	٢٫٧	١	٥٫٠
٩	العدالة عند تقييم الطلاب .	٤١	١٢٫٣	٩	٤٫٦	١٧	٦٫٤	٣	١٥٫٠
١٠	القدرة على إثارة النقاش والحوار .	٢٥	٧٫٥	١٠	٥٫١	٨	٣٫٠	١	٥٫٠
١١	القدرة على اختيار أساليب التدريس المناسبة .	٢٤	٧٫٢	٧	٣٫٦	٢	٠٫٨	-	-
١٢	القدرة على تنمية مهارات التفكير .	١٧	٥٫١	٥	٢٫٥	٤	١٫٥	-	-
١٣	الاستعداد السليم لتقديم المحاضرات	٣٣	٩٫٩	١٠	٥٫١	٧	٢٫٧	٣	١٥٫٠
١٤	الالتزام بحضور المحاضرات .	٤٣	١٣٫٣	١٥	٧٫٦	٢٨	١٠٫٦	٢	١٠٫٠

يكشف الجدول السابق عن عدد من الدلالات على مستوى كل كلية على حده :

- على مستوى كلية التربية الأساسية :
 - أعطى الطلاب على مستوى الكلية الأهمية المطلقة " لتمكن الأستاذ من مادته العلمية ٤١٦% " ثم " قدرته على توصيل المعلومات ١٩٦% " ، ثم الالتزام بحضور المحاضرات ١٣% " ، ثم " العدالة في التقويم ١٢٣% " ، فمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ١١٧% "
 - على مستوى كلية الدراسات التجارية :
 - أعطى طلاب كلية الدراسات التجارية أيضا الأهمية المطلقة " لتمكن الأستاذ من مادته العلمية ٣٣% " ، ثم " قدرته على توصيل المعلومات ١٤٧% " ، ثم " الإعداد الجيد والسبق للمحاضرات ١٢٧% " .
 - على مستوى كلية الدراسات التكنولوجية :
 - أعطى طلاب كلية الدراسات التكنولوجية صورة مماثلة لطلاب الدراسات التجارية حيث أعطوا أولوية أولى لتمكن الأستاذ من مادته العلمية ٢٨% ، ثم قدرته على توصيل المعلومات ٢٢٧% ، ثم الإعداد المسبق للمحاضرات ١٢١% ، وكذلك الالتزام بحضور المحاضرات ١٠٦% .
 - على مستوى كلية العلوم الصحية :
 - اختلفت الصورة إلى حد ما ، حيث أعطى طلاب الكلية الأولوية " لقدرة الأستاذ على توصيل المعلومات ٣٠% " ثم التمكن من المادة العلمية ٢٣٣% .. كما اتفقوا على عدة أمور أهمها الإعداد المسبق للمحاضرات ١٣٣% ، ثم التمهيد للمحاضرات بأسلوب مشوق ١٣٣% .
- وبنظرة مستعرضة في الجدول السابق نجد اتفاقا بين طلاب الكليات الأربع على أن " تمكن الأستاذ من المادة العلمية " وقدرته على توصيل المعلومات لهما الأولوية المطلقة . وإن اختلفوا في ترتيب الخصائص التعليمية الأخرى . فمثلا : أعطى طلاب التربية الأساسية أهمية كبيرة " لعدالة الأستاذ عند تقويم طلابه ، وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم على مستوى الكليات الثلاث الأخرى وارتبط بهذا أيضا مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

من ناحية أخرى ، نجد أن الأمور المرتبطة بالمادة العلمية ، وطريقة تقديمها ، وتقييمها محل اهتمام من الطلاب أكثر من الأمور المجردة ، حيث لم يعطوا اهتماما لقضية " قدرة الأستاذ على تنمية مهارات التفكير " والتي احتلت أدنى أهمية وربما يكون ذلك نابعا من اعتقاد الطلبة أن تنمية مهارات التفكير "ضمن مسؤولياتهم ، وليست ضمن مسؤوليات عضو هيئة التدريس .

الجدول (٧) يعرض لأولويات الخصائص داخل الكليات الأربع على الخصائص العقلية المعرفية وكذلك طبيعة الفروق بين هذه للكليات في أولويات الخصائص .

جدول (٧) ترتيب الخصائص العقلية المعرفية من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

٢	العينة والمؤشرات	التربية الأساسية		الدراسات التجارية		الدراسات التكنولوجية		العلوم الصحية	
		(٣٣٢ = ن)		(١٩٧ = ن)		(٢٦٤ = ن)		(٣٠ = ن)	
	الخصائص العقلية المعرفية	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	التمتع بمستوى عال من الذكاء .	٩٣	٢٨.٣	٦٤	٣٢.٣	٨٠	٣٠.٣	١٠	٣٣.٣
٢	القدرة على حل مشكلات الطلاب .	٤٩	١٤.٨	١٨	٩.١	٥٧	٢١.٦	٦	٢٠.٣
٣	المثابرة والتفاني في العمل .	٤٨	١٤.٥	٢١	١٠.٧	٢٦	٩.٨	٢	٦.٧
٤	المرونة في التفكير .	٦٨	٢٠.٣	٢٠	١٠.٧	٣٤	١٢.٩	٢	٦.٧
٥	السعة الثقافية والإطلاع .	٧٢	٢١.٧	٢٢	١١.٢	٢٠	٧.٦	٥	١٦.٧
٦	القدرة على اتخاذ القرار المناسب .	٤٣	١٣.٣	١٧	٨.٦	١١	٤.٢	١	٣.٣
٧	القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع .	٣٩	١١.٧	٢٦	١٣.٢	٢٠	٧.٦	٢	٦.٧
٨	مصدرها مهما للمعرفة .	٣٧	١١.١	١٨	٩.١	١٧	٦.٤	١	٣.٣

يكشف الجدول السابق عن الدلالات التالية :

• على مستوى كلية التربية الأساسية :

○ أعطى طلاب الكلية الأولوية لتمتع الأستاذ بمستوى عال من الذكاء ٢٨% ، ثم سعة ثقافته وإطلاعه ٢١.٧% ، ثم مرونته في التفكير ٢٠.٣% .

- على مستوى كلية الدراسات التجارية :
 - أعطى طلاب كلية الدراسات التجارية أيضا الأولية " لنكاه الأستاذ ٢٣% ، ثم قدرته على ربط المادة العلمية بقضايا المجتمع ١٣% ، ثم سعة ثقافته وإطلاعه ١٢% .

- على مستوى كلية الدراسات التكنولوجية :
 - أعطى طلاب الكلية الأولية أيضا " لنكاه الأستاذ ٣٠% ، ثم قدرته على حل مشكلات الطلاب ٢١% ، ثم مرونته في التفكير ١٢% .

- على مستوى كلية العلوم الصحية :
 - أعطى طلاب الكلية أيضا " نكاه الأستاذ " أهمية أولى ٣٣% ، ثم قدرته على حل مشكلات الطلاب ٢٠% ، ثم سعة ثقافته وإطلاعه ١٦% .

وبنظرة فاحصة على البيانات الواردة في الجدول السابق (٧) نجد اتفاقا بين طلاب الكليات الأربع على أن أولى الخصائص العقلية المعرفية التي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس الجيد هي " تمتعه بمستوى عال من النكاه " واختلفوا في تحديد المرتبة الثانية .. فبينما حددها طلاب التربية الأساسية في سعة الإطلاع ، حددها طلاب الدراسات التجارية في ربط العلم بقضايا المجتمع ، وحددها طلاب الدراسات للتكنولوجية والعلوم الصحية في مقدرته عضو هيئة التدريس على حل مشكلات طلابه .. وهكذا.

من ناحية أخرى احتلت الخاصيتان السادسة والثانية (القدرة على اتخاذ القرار المناسب ، واعتباره مصدرا مهما للمعرفة) المرتبتين الأخيرتين من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع .. وربما يكون ذلك بسبب وجود آليات لتحصيل المعرفة غير عضو هيئة التدريس مثل المكتبة والإنترنت ، ومسألة اتخاذ القرارات هذه ربما تكون مرتبطة بلوائح داخل الكلية التي يتبعها عضو هيئة التدريس ويعمل في ظلها ومن خلالها .

أما بالنسبة لترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية داخل كليات التعليم التطبيقي فيكشف عنها الجدول (٨) .

جدول (٨) ترتيب الخصائص الشخصية والانفعالية من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

٢	العينة والمؤشرات	التربية الأساسية (٣٣٢ = ن)		الدراسات التجارية (١٩٧ = ن)		الدراسات التكنولوجية (٢٦٤ = ن)		العلوم الصحية (٣٠ = ن)	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	القدرة على التحكم في الانفعالات.	١٤٠	٤٢٫٢	٦٩	٣٥٫٣	٨٤	٣١٫٨	١٤	٤٦٫٧
٢	التمتع بروح للمرح .	١٢٢	٣٦٫٧	٩٧	٤٩٫٢	١٥٠	٥٦٫٨	١٥	٥٠٫٣
٣	النظرة التفاؤلية للحياة.	٤٠	١٢٫٣	١٧	٨٫٦	١٣	٤٫٩	٣	١٠٫٣
٤	هبات المزاج .	٣٩	١١٫٧	١٥	٧٫٦	٣٠	١١٫٤	٣	١٠٫٣
٥	القدرة على إدارة الفصل .	٦٠	١٨٫١	١٧	٨٫٦	٣١	١١٫٧	٣	١٠٫٣
٦	أناقة المظهر والهندام.	١٨	٥٫٤	١١	٥٫٦	١٣	٤٫٩	١	٣٫٣
٧	التعاطف مع مشكلات الطلاب .	٦٧	٢٠٫٢	١٣	٦٫٦	٢٦	٩٫٨	٨	٢٦٫٧
٨	الالتزام بمواعيد المحاضرات .	٦٧	٢٠٫٢	١٧	٨٫٦	٢٤	٩٫١	٢	٦٫٧

يكشف الجدول السابق عن الخصائص الشخصية والانفعالية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كل كلية على حده... وذلك على النحو التالي :

• كلية التربية الأساسية :

- أعطى الطلاب الأولية لقدرة الأستاذ على التحكم في انفعالاته ٤٢٫٢ % ، ثم تمتعه بروح المرح ٣٦٫٧ % ، ثم تعاطفه مع مشكلات طلابه والتزامه بمواعيد المحاضرات (٢٠٫٢ % لكل منها) ثم القدرة على إدارة الفصل ١٨ % .

• كلية الدراسات التجارية :

- أعطى طلاب الكلية الأولية " لمتع الأستاذ بروح المرح ٤٩٫٢ % ، ثم القدرة على التحكم في الانفعالات ٣٥ % ، وتساوت الخصائص الأخرى في الأهمية .

• كلية الدراسات التكنولوجية :

- الصورة السابقة تحققت أيضا على مستوى كلية الدراسات التكنولوجية ، حيث احتلت خاصية " تمتع الأستاذ بروح المرح " المرتبة الأولى ، تلتها قدرته على التحكم في انفعالاته ٣١٫٨ % ، ثم قدرته على إدارة الفصل ١١٫٧ % يليه ثبات مزاجه .

• كلية العلوم الصحية :

○ اتفق طلاب الكلية أيضا على أن " تمتع الأستاذ بروح المرح " وكذلك القدرة على التحكم في الانفعالات على رأس القائمة ٥٠% ، ٤٦٧% على التوالي .. ثم التعاطف مع مشكلات الطلاب ٢٦٧%.

وباستعراض بنود الجدول السابق نجد اتفاقا بين طلاب الكليات الأربع على أن تمتع الأستاذ بروح المرح ، و القدرة على التحكم في الانفعالات جاءتا على رأس القائمة في الوقت نفسه نجد اختلافا في تحديد المرتبة الثالثة ، فبينما يرى طلاب التربية الأساسية والدراسات التكنولوجية أنها " قدرة الأستاذ على إدارة الفصل " يراها طلاب العلوم الصحية على أنها التعاطف مع مشكلات الطلبة ، واختلط الأمر على طلاب كلية الدراسات التجارية حيث لم يستطيعوا حسمها فهي أما أن تكون نظرة الأستاذ التفاضلية أو قدرته على إدارة الفصل أو الالتزام بمواعيد المحاضرات. وربما يعود السبب في اختلاف وجهات نظر الطلاب في الكليات الأربع إلى طبيعة التخصصات الدراسية وأسلوب تقديم المحاضرات ما بين فصول دراسية عادية أو معامل ومختبرات ، وكذلك المدة الزمنية المحددة للمحاضرات ، أضف إلى ذلك اختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية بين طلاب الكليات وما قد يتعرضون له من مشكلات .

ويكشف الجدول (٩) عن ترتيب الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الآخرين) داخل الكليات الأربع .

جدول (٩) ترتيب الخصائص الاجتماعية (التعامل مع الآخرين) من وجهة نظر طلاب الكليات الأربع

م	الهيئة والمؤشرات	التربية الأساسية (٣٣٢ = ن)		الدراسات التجارية (١٩٧ = ن)		الدراسات التكنولوجية (٢٦٤ = ن)		العلوم الصحية (٣٠ = ن)	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
		الخصائص الاجتماعية							
١	التواضع في التعامل .	٩٢	٢٧.٧	٤٦	٢٣.٤	١١٢	٤٢.٤	٩	٣٠.٠
٢	الأمانة في التسامح .	٦٥	١٩.٦	٢١	١٠.٧	٢١	٨.٠	٧	٢٣.٣
٣	الصديق في تنفيذ الوعود .	٣٩	١١.٧	٢١	١٠.٧	٢٣	٨.٧	٢	٦.٧
٤	الموضوعية في التعامل .	٣٨	١١.٤	٨	٤.٠	٩	٣.٤	-	-
٥	احترام آراء ووجهات نظر الطلاب	٦١	١٨.٤	٢٥	١٢.٧	٢٥	٩.٥	٣	١٠.٠
٦	فهم ظروف الطلاب الاجتماعية	٦١	١٨.٤	٢٨	١٤.٧	٢٤	٩.١	-	-
٧	مساعدة الطلاب عند الحاجة .	٣٨	١١.٤	١١	٥.٦	٢٠	٧.٦	١	٣.٣
٨	المرونة والتسامح في التعامل .	٢٨	٨.٤	٩	٤.٦	٨	٣.٠	١	٣.٣
٩	رفع الروح المعنوية للطلاب .	٣٤	١٠.٧	٩	٤.٦	٩	٣.٤	٤	١٣.٣
١٠	الديمقراطية في التعامل .	٥٣	١٦.٠	١٣	٦.٦	٦	٢.٣	٤	١٣.٣
١١	الالتزام بالموعدة وسعة الصدر .	٥٣	١٦.٠	١٢	٦.٠	١٨	٦.٨	٤	١٣.٣

تشير البيانات السابقة إلى ما يلي :

• كلية التربية الأساسية :

- أتى التواضع في التعامل على رأس القائمة ٢٧٫٢%، ثم الأمانة في التعامل ١٩٫٦% ، ثم احترام آراء الطلاب ، وفهم ظروفهم الاجتماعية ١٨٫٤% لكل منهما .

• كلية الدراسات التجارية :

- كان " التواضع " هي الخاصية الأولى التي حظيت بالاهتمام من قبل طلاب هذه الكلية أيضا ٢٣٫٤% ، ثم تفهم ظروف الطلاب الاجتماعية ١٤٫٢% ، ثم الأمانة فالصدق ١٠٫٠% لكل منهما .

• كلية الدراسات التكنولوجية :

- مازال " التواضع " هو المطلب الأول للطلاب ٤٢٫٤% ، ثم احترام آراء الطلاب وجهات نظرهم ٩% ثم تفهم ظروفهم ٩% .

• كلية العلوم الصحية :

- مازال " التواضع " هو الأول ثم تلاه الأمانة ٢٣٫٣% ، وتساوت خصائص رفع الروح المعنوية للطلاب ، والديمقراطية في التعامل ، والاتصاف بالمودة وسعة الصدر ١٣٫٤% لكل منها .

وبمنظرة شاملة نجد أن تواضع الأستاذ مطلب أساسي من قبل الطلاب اتجاه أعضاء هيئة التدريس ثم يليه الأمانة والصدق وتفهم الظروف الاجتماعية واحترام وجهات النظر والآراء التي يقدمها الطلاب . مما يؤكد أن طلاب الكليات الأربع يفضلون أن يكون عضو هيئة التدريس متواضعا في تعامله معهم ، وأن يكون قادرا على تفهم الظروف الاجتماعية التي يعيشون فيها ، والتي يمكن أن تؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي ، وكما أنهم يرغبون بالمدرسين الذين تتسم ص دورهم بحسب واحترام الطلاب ، وعليه تؤكد الدراسة أهمية توافر الخصائص الاجتماعية السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة .

ملخص النتائج :

يمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي :

- اتفقت نتائج الدراسة الحالية إلى درجة كبيرة مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال على الرغم من تنامي النسب في ترتيب أولويات الخصائص والمواصفات اللازم توفرها في عضو هيئة التدريس .
- حددت الدراسة مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يمكن اعتبارها من المقومات العلمية والمهنية والشخصية لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي والعالي .
- من أهم الخصائص للتربية العلمية التي حظيت بالأولوية من وجهة نظر الطلاب هي على التوالي : التمكن من المادة العلمية ، والقدرة على توصيل المعلومات ، والإعداد والتحضير المسبق للمحاضرات ، والالتزام بحضور المحاضرات ، والتعهد للمحاضرات بأسلوب مشوق . ومن ثم يمكن اعتبار جميع هذه الخصائص من المهارات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس التي ينبغي أن يحرص على التزود بها ، والتمكن منها حتى يحقق أداءً تدريسياً فعالاً .
- بينما تركزت أهم الخصائص العقلية المعرفية لعضو هيئة التدريس في التمتع بمستوى عال من الذكاء ، والمرونة في التفكير ، والسعة الثقافية والإطلاع ، والقدرة على حل مشكلات الطلاب ، وعليه ينبغي على عضو هيئة التدريس أن يتطلى بهذه الخصائص التي هي من المواصفات المهمة له كمقومات أساسية لأصول المهنة والعمل الجامعي .
- أما بالنسبة للخصائص الشخصية الانفعالية التي أسفرت عنها نتائج الدراسة فقد جاءت مرتبة على النحو التالي : التمتع بروح المرح ، والقدرة على التحكم في الانفعالات ، والتعاطف مع مشكلات الطلاب ، والقدرة على إدارة الفضل ، والالتزام بمواعيد المحاضرات ، وثبات المزاج مما يعني أن هذه الخصائص هي أولويات مواصفات عضو هيئة التدريس الانفعالية من وجهة نظر الطلاب ، الأمر الذي يؤكد أن هذه الأنماط السلوكية التي حظيت برغبة عالية وأهمية شديدة لدرجات تفضيل الطلاب لها ، ينبغي أن يأخذها أعضاء هيئة التدريس في الاعتبار والاهتمام .
- وتوصلت الدراسة إلى أولويات الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب التي تمثلت في التواصل والأمانة في التعامل مع الطلاب ، واحترام آراء الطلاب وتلهم ظروفهم الاجتماعية ، والصدق في تنفيذ الوعود والالتزام بالمودة وسعة الصدر وتعتبر جميع هذه الخصائص من مهارات التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات إيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ومطلب أساسي لطبيعة هذه العلاقات ومن ركائزها الأساسية .

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خصائص ومواصفات ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس في الجوانب العلمية التدريسية ، العقلية المعرفية ، الشخصية الانفعالية والاجتماعية من وجهة نظر طلاب كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، توصي الدراسة بما يلي :

- مراعاة الخصائص والمواصفات التي اتفق عليها جميع الطلاب في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب الأربع عند انتقاء أعضاء هيئة التدريس من داخل وخارج البلاد .
- ضرورة إطلاع أعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة الأربع على الخصائص التي ينبغي أن تتوفر لديهم لأهميتها كمقومات أساسية وركائز مهمة لمن يتولى مهمة التدريس في الكليات وفي التعليم العالي .
- ضرورة مراعاة أعضاء هيئة التدريس المهارات اللازمة لهم في عملية التدريس واتباع الطرق والأساليب والممارسات التي اتفقت عليها غالبية أفراد العينة .
- يمكن أن تتخذ هذه الخصائص كنواة لتصميم أداة موسعة لتقويم عضو هيئة التدريس في كليات الهيئة .
- أهمية وضع الضوابط والشروط التي تمكن المسؤولين في كليات الهيئة من الكشف عن هذه الخصائص والمواصفات لدى المتقدمين للراغبين في العمل بالكليات .
- توسيع الطلاب بأهمية تمتع عضو هيئة التدريس ببعض الخصائص والمواصفات وتطبيقه لبعض الممارسات والمهارات في عملية التدريس لانعكاسها الإيجابي على التحصيل الدراسي لديهم ، من خلال ندوات ومحاضرات تقيمها كليات الهيئة .
- إجراء دراسة مماثلة على مستوى قطاع التدريب تمهيداً لتنمية هذه الخصائص والمواصفات وأخذها بعين الاعتبار عند إعداد عضو هيئة التدريس .
- إجراء دراسة مقارنة بين جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب للكشف عن الخصائص المشتركة لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات وبناء استراتيجية مناسبة لتنمية الخصائص الإيجابية لديهم .

المراجع :

١ - المراجع العربية :

- إبراهيم عبدالله الشامي (١٩٩٤) بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالأحساء ، مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر، السنة الثالثة، العدد السادس (ص ص ١٠١ - ١٣٥).
- حمدي محمد ياسين (١٩٨٦) : الخصائص النفسية للزامة لنجاح أعضاء هيئة التدريس الجامعي في مهنتهم ، الكتاب السنوي في علم النفس ، المجلد (٥) ، أبريل (ص ص ٢٩٧ - ٣٢١) .
- رداح الخطيب (١٩٨٨) : تطور التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود . المجلة العربية لبحوث التعليم العالي - المركز العربي لبحوث التعليم العالي، العدد (٧) ، يونيو (ص ص ٣٢ - ٣٤) .
- عبد المحسن عبد العزيز حماد (١٩٩٠) آراء مجموعة من طلبة جامعة الكويت في صفات أستاذ الجامعة وطرق للتدريس الجامعية . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد (٦٣) ، السنة (١٦) يوليو (ص ص ١٥ - ٥٩).
- علي السيد الشفيبي (١٩٩١) الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي ، كما يراها طلابه المعلمون . دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية - جامعة البحرين ، بعنوان : بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر . (٧ - ٩) مايو ١٩٩١ (ص ص ١ - ٢١) .
- علي بن أحمد الراشد (٢٠٠١) بعض السمات لشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية- المجلة التربوية - العدد (٥٨) ، المجلد (١٥) ، (ص ص ٥٧ - ٧٩)
- علي علي عبد ربه، عباس أبيني (١٩٩٤) : المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه . رسالة الخليج العربي، العدد (٤٩) ، السنة (١٤) (ص ص ٩٥ - ١٣٠) .
- محمد بن عبدالله آل ناجي (١٩٩٩) : خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون، المجلة العربية للتربية ، المجلد (١٩) ، العدد الأول ، يونيو ، (ص ص ٥٢ - ٧٥) .

- محمد محمد سكران (١٩٨٦) صورة أستاذ الجامعة في نظر طلابه ، التعليم الجامعي في الوطن العربي ، للمجد الرابع عشر ، دار الفكر العربي (ص ص ٢٢٩ — ٢٣٦) .
- هند بنت ماجد الخثيلة (٢٠٠٠) : للمهارات التدريسية للقطبة والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية . المجلد الثالثي عشر، العدد الثاني، ربيع الثاني ١٤٢١ هـ — يوليو ٢٠٠٠ ، مطابع جامعة أم القرى مكة المكرمة (ص ص ١٠٨ — ١٢٢) .

٢ - المراجع الأجنبية :

- Hong, J., and Ot hers(1988) : " Does Professor's Reputation Affect Course Selection? " Paper Presented at the Missouri Valley Economics Association Convention March 24-1988, pp. 35-40.
- Jones,J.(1989) : Student Reatings of Teacher Personality and Teaching Competence " Higher Education Kluwer Academic publishers Col", 18,Netherland p.551J558) .
- Katz, Joseph, Henry , Mildred(1988): Turning professors into Teachers: Anew Approach to faculty Development and Student Learning ERIC No: ED 298835.
- Mertz,Norma.T, McNealy, Sonja R. (1990) How professors learn to teach: Teacher cognitions, Teaching paradigms and Higher Education. ERIC NO: ED 320471.
- Smith, Saundi W., et al (1994) The Prototypical Features of the Outstanding professor form the femcel and Male Undergraduate Perspective, The Rolesof verbal and Nonverbal Communication. ERIC No ED 368023.
- Soenksen, Roger.(1992) Confessions of a professor, Nee Actor IC No : ed 354575.
- Waters M., et al (1988): " High and low faculty Evaluation: Descriptions by student, Teaching of Psychology, vol . 15 No 4 December. p.p. 203-204 .
- Young, S.& Dogleg, Shaw. (1999) profiles of Effective college and University Teachers." The Journal of Higher Education". p.p.670 — 684.



أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية – دراسة ميدانية

إعداد : د. عصام توفيق قمر^(١)

مدخل إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

من المعروف أن العملية التربوية بجميع أبعادها تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لصالح الطالب والمجتمع . ومن أهم هذه الأهداف تنشئة الطالب لتنشئة اجتماعية سليمة ، وذلك من خلال تحقيق مستوى مقبول من النمو بمختلف أشكاله وأنواعه .

ولما كانت العملية التربوية تسعى إلى تحقيق أهداف محددة ترسمها لها فى العادة الهيئات المسؤولة عن تخطيط السياسات التربوية ، كان لابد من التأكد بشكل أو بآخر من مدى نجاح هذه العملية فى تحقيق الأهداف الموضوعية لها . من هنا كان لابد من اللجوء إلى التقويم بأساليبه المتنوعة فى تحديد المستوى الذى وصلت إليه العملية التربوية فى تحقيق أهدافها ، تمهيداً لإصدار الأحكام والقرارات التعزيزية أو العلاجية الخاصة بها^(١) .

والأنشطة التربوية الحرة نسق فرعى داخل المدرسة يعمل على تحقيق أهداف المدرسة فى إطار المنظومة التربوية للمجتمع ، والأنشطة الاجتماعية أحد أنواع هذه الأنشطة التربوية الحرة التى تمارس بمدارسنا تحت إشراف متخصصين أو مختصين ، ويعتبر مشرف النشاط أساس نجاح النشاط ، وذلك لعظم الدور الذى يقوم به ، والتأثير الذى يحدثه فى الطلاب المشتركين فى النشاط .

ويستهدف تقويم أداء مشرف النشاط تبصيره بمكانته وتبين نواحي ثقله ونواحي ضعفه، والعمل على زيادة كفاءته وتطويرها ، ووضع الخطط العملية والواقعية لتطوير أدائه، وعلاج جوانب الضعف فيه ، مما يساعد على اكتشاف أبعاد شخصيته المهنية ، وسلبياتها وأثرها على

^(١) باحث (مدرس) بقسم الأنشطة الاجتماعية والثقافية بشعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين بالمركز القومي

الطلاب بصفة خاصة ، وعلى المجتمع المدرسي بصفة عامة ، كما يمكن أن يُستفاد من عملية التقويم هذه في الوصول إلى أساس عادل وسليم يمكن الرجوع إليه عند توجيهه أو ترفيقه أو نقله إلى وظيفة أخرى (٢) .

وبناء عليه فإن تقويم مشرف النشاط ومتابعته وتوجيهه أصبح مطلباً أساسياً لنجاح النشاط، وعلى هذا الأساس لابد من الاهتمام بعملية تقويم أداء مشرفي الأنشطة واختيار الأساليب المناسبة لها .

وبناء عليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي :

- ما أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؟ وكيف السبيل نحو تطوير تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟

ويتفرع منه التساؤلات الآتية :

- ١ - ما أهمية تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟
- ٢ - من لائق بتقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟
- ٣ - ما واقع أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؟
- ٤ - ما الأدوات المستخدمة بالفعل في أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟
- ٥ - ما أسباب تأييد أو رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لكل أسلوب من أساليب التقويم ؟
- ٦ - ما المقترحات وللتوصيات التي يمكن من خلالها تطوير تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الآتي :

- ١ - إبراز وتوضيح أهمية تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية .
- ٢ - رصد واقع أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية .
- ٣ - التعرف على الأدوات المستخدمة في كل أسلوب من أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية.
- ٤ - الكشف عن أسباب تأييد أو رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لكل أسلوب من أساليب التقويم .

٥ - تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تطوير أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي :

١ - كونها توجه الاهتمام نحو أهمية تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية ، والتحقق في اختيار وتحديد الأساليب المناسبة لذلك .

٢ - تشير هذه الدراسة إلى أهمية تنوع أساليب تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية وألا يقتصر التقويم على أسلوب واحد يطبق على جميع مشرفي الأنشطة على اختلاف صفاتهم الشخصية ومستوياتهم المهنية وظروف عملهم .

٣ - مما يزيد من أهمية هذه الدراسة ندرة الدراسات والبحوث التي اهتمت بأساليب تقويم مشرفي الأنشطة التربوية الحرة على وجه العموم ، وأساليب تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية على الأخص .

حدود الدراسة :

الحد البشري : اقتصرت الدراسة على عينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية (أخصائيين اجتماعيون - مدرسون) بالمدارس الثانوية العامة الرسمية .

الحد الجغرافي : تم إجراء الدراسة الميدانية في ثلاث محافظات هي : القاهرة ، الاسكندرية ، أسيوط .

الحد الزمني : استغرقت فترة التطبيق الميداني شهرين في النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ .

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وذلك لمناصبته لموضوع الدراسة .

الدراسات السابقة :

١ - دراسة "تاونسند Townsend" (١٩٨٤) ^(٧) :

استهدفت هذه الدراسة تطبيق سياسة جديدة في إشراف المعلم وتقييمه في خمس مدارس ثانوية في مقاطعة "ليثبريدج Lethbridge" . وقد ركزت هذه السياسة الجديدة على السلوك الإشرافي والأساليب الإشرافية ، وعلى مواقف وسلوك المعلم ومستويات أدائه ، وعلى درجات الإشراف والتقييم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين شعروا بتحسّن في السلوك الإشرافي بعد تطبيق السياسة الجديدة للإشراف والتقييم ، كما أن إشراف المعلم أصبح أكثر نجاحاً من ذي قبل ، وأن المعلمين يرون أنهم في حاجة إلى مزيد من التدريب . وأنهم راضون عن مستويات ودرجات التقييم التي تم تحديدها في السياسة الجديدة للإشراف والتقييم .

٢ - دراسة "الحزب محمد للعزب زهران" (١٩٨٧) ^(٨) :

استهدفت هذه الدراسة تقويم أداء مهارات تدريس الهندسة لدى الطلاب المعلمين لشعبة الرياضيات بكلية التربية ببها ، وذلك بغرض تحديد مستوى أدائهم لها وتحديد دور برامج الإعداد بالكلية في إكساب الطلاب المعلمين هذه المهارات وتمييزها . وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة أعدها في ضوء الاعتماد على قائمة مهارات تدريس مادة الهندسة . وقد أوضحت نتائج الدراسة انخفاض مستوى أداء الطلاب لغالبية هذه المهارات .

٣ - دراسة "إلى حسن إبراهيم" (١٩٨٨) ^(٩) :

استهدفت هذه الدراسة تحديد مهارات تدريس التربية الفنية ، ثم تقويم أداء الطلاب لبعض هذه المهارات . وقد أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة للكشف عن مهارات التخطيط والإعداد ، والتطبيق ، والتقييم لدى الطلاب . وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى أداء الطلاب المعلمين لمهارتي الإعداد والتقييم ، كما أكدت الدراسة على ضرورة تطوير أساليب قياس أداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس .

٤ - دراسة "فينلي Finley" (١٩٩٠) ^(١٠) :

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى إدراك المعلمين لعملية التقييم التي استخدمت في مدارسهم ، والتي تعلقت بتقويمهم الذاتي أو تقويمهم لأنفسهم ، وعلاقة ذلك بتحسين التعليم . وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه إذا كان إدراك المعلمين للتقويم سلبياً فسوف يكون إدراكهم

لعملية التقويم سلبياً ، وسيكون التغيير في التحسين التعليمي أقل . أما إذا كان إدراك المعلمين موجباً لعملية التقويم فإن احتمال تحسين التعليم يزداد بشدة .

٥ - دراسة " فلانك Flak " (١٩٩٠) (٧) :

استهدفت هذه الدراسة المقارنة بين مواقف المعلمين ، ومديري المدارس الثانوية نحو تقويم المعلم ، والتعرف على الأهداف الرئيسية للتقويم كما يدركها المعلمون والمديرون في مدارس ولاية إيووا Iowa . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمديرين يرون أن الفرض الرئيسي للتقويم يجب أن يكون لتحسين أداء المعلم . وألا يكون غرض التقويم لتصنيف مستوى المعلم ، ولكن لدفعه للنمو المهني ، ولكندوا أن تقويم المعلم أمر أساسي وضروري لتحقيق النمو المهني للمعلمين .

٦ - دراسة " عبد المؤمن محمد عبده " (١٩٩١) (٨) :

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن جوانب القوة ونواحي الضعف في أداء معلم الدراسات الاجتماعية في استخدام الكتاب المدرسي للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . وقد اعتمد الباحث في دراسته الميدانية على بطاقة ملاحظة من إعداده لتقويم أداء هؤلاء المعلمين . وقد أكدت نتائج الدراسة انخفاض مستوى أداء معلم الدراسات الاجتماعية في استخدامه للكتاب المدرسي أثناء التدريس بصفة عامة ، وقد بلغ هذا الانخفاض أقصاه في التهيئة الصحيحة لاستخدام الكتاب المدرسي .

٧ - دراسة " لولر Lawler " (١٩٩٢) (٩) :

استهدفت هذه الدراسة تقويم المعلم في ولاية " إيووا Iowa " والتعرف على آراء المعلمين حول أسلوب تقويمهم ، ومدى وعيهم بعملية التقويم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريب القائم بالتقويم له تأثيرات هامة على التوعية بعملية التقويم ، وأن كثير من المعلمين غير راضين عن أسلوب تقويمهم .

٨ - دراسة " مايرز Myers " (١٩٩٤) (١٠) :

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن واقع تقويم المعلم في ولاية " أوهايو Ohio " ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أنظمة تقويم المعلم تقليدية ، وأن هناك أساليب تقويم شخصية من قبل المقيمين ، وأن عملية التدريب على ممارسة التقويم يشوبها كثير من القصور . كما يوجد عدم اتساق بين القائمين على أمر تقويم المعلم ، وبين المعنيين بتطوير برامج التقويم .

٩ - دراسة " جونسون Johnson " (١٩٩٦) (١١) :

استهدفت هذه الدراسة تحليل مبادئ وأسس للتقويم الإداري للمدارس الثانوية العليا بولاية " أريزونا Arizona " . وقد كشفت نتائج الدراسة عن اختلافات في الرأي بين المديرين والموجهين حول أهداف التقويم ، ومدى الاتفاق حول فائدة التقويم . كما أكدت الدراسة على أهمية عملية التقويم لتحقيق النمو المهني لمديري المدارس بالرغم من تعقد محاولة تقويم أداء مديري المدارس .

١٠ - دراسة " بيل Peal " (١٩٩٦) (١٢) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر عملية التقويم لأداء مديري المدارس كما يراها المراقبون والمديرون بالمدارس الأولية بولاية " ميتشجن Michigan " . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تناقض واضح بين آراء المراقبين ومساعدتهم حول ما يتعلق بتأثير عملية التقويم على أداء المديرين . كما أظهرت الدراسة أنه لم يكن لمتغيرات مثل سنوات الخبرة والجنس تأثير هام على إدراك أثر عملية التقويم ، كما أنها لا تؤثر في أداء المديرين .

١١ - دراسة " سيجو بيانو Segobiano " (١٩٩٨) (١٣) :

استهدفت هذه الدراسة تقويم المعلم في ضوء آراء المعلمين والمديرين في ولاية " إلينوى Illinois " . وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن المديرين يرون أكثر من المعلمين ضرورة تغيير خطة تقويم المعلم في مقاطعة " إلينوى " ، كما أن المديرين يرغبون أكثر من المعلمين في تطبيق أساليب بديلة لتقويم المعلم مثل أسلوب التقويم الذاتي .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من العرض السابق للدراسات والأبحاث السابقة يمكن استخلاص ما يلي :

- أن بعضاً من هذه الدراسات مثل دراستي (العزب محمد العزب ١٩٨٧) ، و (ليلي حسن إبراهيم ١٩٨٨) استهدفت تقويم أداء الطلاب المعلمين في كليات التربية ، كما هدفت مجموعة ثانية إلى تقويم أداء المعلم مثل دراسات (تونسند Townsend ١٩٨٤) ، (فينلي Finley ١٩٩٠) ، و (فلاك Flak ١٩٩٠) ، و (لولر Lawler ١٩٩٢) ، و (مايرز Myers ١٩٩٤) و (سيجو بيانو Segobiano ١٩٩٨) ، أما المجموعة الثالثة والأخيرة فقد تناولت تحليل نظم التقويم ، وتقويم المديرين والمراقبين للعملية الإدارية ، وهو ما أوضحته دراستي (جونسون Johnson ١٩٩٦) و (بيل Peal ١٩٩٦) .

وبناء عليه يمكن القول أنه لا توجد دراسة واحدة - في حدود علم الباحث - تعرضت لتقويم أداء مشرفي الأنشطة التربوية الحرة بوجه عام أو مشرفي الأنشطة الاجتماعية على وجه الخصوص .

- أن بعضاً من هذه الدراسات تعرضت لبعض أساليب التقويم - التي تناولتها الدراسة الحالية - سواء من قريب أو من بعيد ، مثل دراسة (فينلي Finley ١٩٩٠) التي تعرضت لأسلوب التقويم الذاتي ، ودراسة (سيجو بيانو Segobiano ١٩٩٨) التي تناولت أسلوب تقدير الرؤساء والأقران ، أما الدراسات التي تناولت أسلوب الملاحظة في شكل أداة للدراسة فهي دراسات (العزب محمد العزب ١٩٨٧) ، و (ليلى حسن إبراهيم ١٩٨٨) ، و (عبد المؤمن محمد عبده ١٩٩١) .

وبالتالي فهناك أسلوبين من أساليب التقويم لم تتناولهما أى من الدراسات السابقة . وتناولتهما الدراسة الحالية هما أسلوبى تقدير الطلاب ، وبيئة الجماعة .

- أسفرت الدراسات السابقة عن مجموعة من النتائج يمكن اعتبارها منطلقات أساسية للدراسة الحالية ، كما تؤكد تلك النتائج مشكلة الدراسة الحالية وأهميتها ، ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

- أنه لا بد من تطوير أساليب تقويم أداء المعلمين لمواكبة ما يطرأ على العملية التعليمية والتربوية من متغيرات .
- تدريب القائمين بالتقويم على إتباع أساليب تقويم جديدة غير الأساليب التقليدية الشائعة .
- أن الهدف الرئيسى من عملية التقويم يجب أن يكون تحسين أداء المعلم .
- ليس هناك أساليب تقويم واضحة لكثير من القائمين بالتقويم ، وبالتالي فهم يعتمدون على إجتهااداتهم الشخصية .
- أن هناك علاقة إيجابية بين تطوير عملية التقويم وتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم بوجه عام .
- أن التقويم أمر أساسى وضرورى لتحقيق النمو المهنى للمعلم .

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات فى بلورة مشكلة الدراسة الحالية ، وفى إعداد أدواتها، كما تأكد له أهمية موضوعها ، وحاجة عملية تقويم الأنشطة التربوية الحرة بمختلف أبعادها وأنواعها إلى مزيد من البحث والدراسة .

خطة الدراسة :

للإجابة على التساؤلات التي طرحتها الدراسة وتحقيقاً لأهدافها يمكن تحديد خطوات الدراسة فيما يلي :

١ - تحديد الإطار العام للدراسة ويشمل مدخل إلى مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها وحدودها بالإضافة إلى منهج الدراسة والدراسات السابقة المتصلة بالموضوع ، ثم خطة الدراسة .

٢ - عرض المنطلقات النظرية للدراسة .

٣ - تحديد الإجراءات الخاصة بالدراسة الميدانية ، ويشمل ذلك عرضاً لأهدافها ، وصدق وثبات الأداة المستخدمة ، ثم وصف العينة وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية .

٤ - عرض نتائج الدراسة الميدانية .

٥ - عرض النتائج العامة والتوصيات .

ثانياً : المنطلقات النظرية للدراسة :

١ - مشرف النشاط الاجتماعي :

يقصد بالمشرف الشخص الذي يستطيع أن يجذب الطلاب إليه ، ولديه القدرة على التأثير فيهم ، ويعمل معهم متعاوناً لتحقيق هدف معين ، وهو هذا الأخصائي الاجتماعي الذي أعد إعداداً مهنيّاً كاملاً ، ولديه الاستعداد والمهارات والمعارف والخبرات اللازمة لممارسة العمل مع الجماعات ^(١٤) .

فالأخصائي الاجتماعي يشرف بشكل مباشر على الجماعات الاجتماعية المدرسية كجماعة الخدمة العامة والجمعية التعاونية ، والنادي المدرسي ، والرحلات والمعسكرات ، وغيرها . ومن الطبيعي أن استمرار الأخصائي الاجتماعي في الإشراف المباشر على هذه الجماعات يتطلب منه تجديداً في أنظمتها وأنشطتها وبرامجها باعتبار أنها تمثل نماذج للعمل مع الجماعات . وكلما تشكل الجديد من الجماعات الاجتماعية المدرسية يشرف عليها الأخصائي الاجتماعي المدرسي كلما أمكن للجماعات الاجتماعية المدرسية الأخرى التي وصلت إلى مرحلة النضج والاستقرار أن يشرف عليها المعلمون ^(١٥) .

فهذاك جماعات نشاط اجتماعي يشرف عليها المعلمون ممن لهم ميل أو هواية أو اهتمام يتصل بنوع النشاط الذي تمارسه الجماعة .

فالمعلم مسئول عن الإشراف على الجماعات التي تمارس نشاطاً إما مرتبطاً بالمناهج السليمة يقوم بتدريسها أو جماعات النشاط التي تتفق مع مهاراته وهواياته^(١٧). كما أن مشاركة المعلمين في الإشراف على النشاط يشكل جزءاً أساسياً من أعمالهم للتربية داخل المدرسة ، هذا بالإضافة إلى أن تقويم المعلمين يتناول مشاركتهم في الإشراف على الأنشطة ومدى نجاحهم في تحقيق أهداف النشاط الممارس^(١٨).

وبناء عليه يمكن القول أن الأنشطة الاجتماعية بالمدرسة الثانوية تمارس تحت إشراف متخصصين ومختصين ، فالمختصين هنا هم الأخصائيون الاجتماعيون - سواء من حملة بكالوريوس الخدمة الاجتماعية أو من حملة ليسانس الآداب قسم اجتماع - بإعتبارهم أعداء دراسياً ومهنيّاً لممارسة الإشراف على جماعات النشاط الاجتماعي ، أما المختصين فهم المعلمون الذين يتولون الإشراف على الأنشطة الاجتماعية عن ميل ورغبة أو اهتمام منهم لممارسة ذلك ، ولكنهم لم يتلقوا ما تلقاه الأخصائيون الاجتماعيون من إعداد دراسي ومهني .

وليس معنى ذلك فشل المعلمين في الإشراف على جماعات النشاط الاجتماعي ، ولكن في حقيقة الأمر فإن الكثير منهم مع مرور الوقت وزيادة معارفهم ولمو خبراتهم في التعامل مع الجماعات يحرزون كثيراً من النجاح وللتقدم .

وسواء كان مشرف النشاط الاجتماعي أخصائياً اجتماعياً أو معلماً ، فلا يصح أن يعتبر نفسه عضواً في الجماعة التي يتولى الإشراف عليها ، وإلا فرض عليه ذلك أن يكون متأثراً أو مؤثراً فيها بصورة تجعله غير قادر على الأخذ بيد الجماعة من أجل تحقيق أهدافها ، كما أنه ليس قائداً للجماعة التي يعمل معها ، لأن القيادة في الجماعة تتبع لها ، وتتخبط من بين أعضائها ، فهو لا يمثل رئاسة الجماعة وإلا فقدت الجماعة قدرتها على خلق قيادات من داخلها مزودة بخبرات العمل القيادي .

وهكذا فإن مشرف جماعة النشاط لا يعتبر عضواً فيها ولا يجوز أن يكون قائداً لها ، إن دور المشرف هو دور المساعد Helper أو الممكن Enabler للجماعة وأعضائها من التمتع بتجارب جماعية ناجحة والاستفادة من هذه التجارب والنمو بها ، وبمعنى آخر فإن مشرف النشاط الاجتماعي هو المسئول عن تحقيق أهداف الجماعة، وبهذا تصبح مسؤولياته الأساسية هي العمل على تهيئة أنسب الظروف والأوضاع الصالحة لنمو أعضاء الجماعة حتى يتمكنوا من القيام بأنفسهم بممات حياتهم للجماعية كالقيادة والتنظيم ووضع الخطط واتخاذ القرارات وتنفيذ البرامج^(١٩) .

٢ - أهمية تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية :

يهدف التقويم في مجال الأنشطة إلى تحسين أساليب المشرفين وتتمية مهاراتهم وخبراتهم في العمل الذي يؤدونه ، ولذلك يعتبر التقويم عملية هامة لتحسين الأداء الوظيفي .

وعلى ذلك نرجع أهمية تقويم مشرف النشاط إلى ضرورة نموه المهني تأسيساً إلى أنه كلما اكتسب خبرات جديدة كلما أصبح أكثر قدرة على التدخل المهني الناجح ^(١٩) .

فالمشرف الكفء هو الذي يحدث التغييرات المرغوبة في شخصية الطالب في إطار الأهداف التربوية المنشودة للنشاط ، وبناء عليه يرتبط تقويم أداء مشرفي النشاط الاجتماعي بما يحدثه النشاط الذي يشرف عليه من تغييرات إيجابية في شخصية الطالب الممارس للنشاط .

ويكتسب تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية في المرحلة الثانوية أهميته من خلال عدة أمور أهمها ما يلي :

- أن تقويم أداء مشرف النشاط الاجتماعي يساعد في التعرف والتأكد من مدى نمو جماعات النشاط الاجتماعي وتحقيقها لأهدافها ، بحيث يمكن مواجهة الأخطاء في وقت مناسب قبل أن تستشري ^(٢٠) .

- أن عملية الإشراف أساساً هامة لإتاحة فرص النمو للطلاب الممارسين للنشاط عن طريق التفاعل التلقائي ، وعن طريق المناقشات والبرامج المختلفة ، ومن ثم فالمشرف مقوم هام وضروري لبناء وتكوين جماعة النشاط ^(٢١) .

- تستوقف درجة تقدم جماعة النشاط وتحقيقها لأهدافها على الوجه السليم ، ونجاح العلاقات المتبادلة بين أفراد الجماعة ، وبينهم وبين مشرفهم ، تتوقف إلى حد بعيد على شخصية المشرف ، ومظهره ، وطريقة تعامله مع أفراد الجماعة ، وحسن توجيهها وإرشادها في إطار من المودة والتراحم والتفاهم المتبادل وتقدير وإحترام آراء الغير ^(٢٢) .

- أن النشاط الاجتماعي الحر هو أحد الأنشطة للتربية الحرة التي تكسب الطلاب مجموعة من الاتجاهات المرغوبة مثل الإتجاه نحو الدقة والنظافة والنظام والأمانة وإحترام الآخرين والحفاظ على الملكية العامة ، وكلها اتجاهات تربوية تسعى المدرسة الثانوية لتأكيد لها لدى طلابها بواسطة المشرف ^(٢٣) .

- أن النشاط الاجتماعي يساعد الطالب على تنمية المهارات الاجتماعية التي تتناسب مرحلة نموه . فمن متطلبات نمو المراهق تقبل أترابه له . ويتوقف التقبل على أشياء كثيرة من بينها إن لم يكن من أهمها سهولة الاندماج في الجماعات الصغيرة ، والمواقف غير الرسمية حيث يتعلم الطلاب السلوك الاجتماعي المناسب من أترابهم ، ولا شك أن المشرف له دور هام في تحقيق ذلك .

- يكتسب الطلاب من خلال ممارستهم النشاط الاجتماعي خبرات متكاملة فهم يكتسبون مجموعة من الحقائق والمهارات بأنواعها، والقيم والاتجاهات الإيجابية المرغوب فيها، وهذه الخبرات المتكاملة تعتبر جزءاً أساسياً من المنهج المدرسي، وهي بالتالي انعكاس لأهداف تسعى المدرسة لتحقيقها وهي تنمية شخصية الطالب بطريقة متكاملة، ويسعى المشرف إلى تحقيق ذلك، مما يؤكد أهمية تقويم أدائه للتأكد من تحقيق هذا الهدف .

- تقوم المدارس بصرف جزء من ميزانياتها على الأنشطة الاجتماعية حسب اللوائح والنشرات المعمول بها في هذا الشأن ، وبالتالي فإن عملية تقويم المشرف تساعد في التعرف على ما إذا كان يتم توظيف هذه للميزانيات في الأوجه الصحيحة لها أم غير ذلك (٢٤) ، وبالتالي يمكن ترشيد إستهلاك الميزانيات المخصصة للأنشطة .

بناء على ما سبق يمكن القول أن تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية عملية غاية في الأهمية ، وهي ركن أساسي وهام لنجاح الأنشطة الاجتماعية في المدارس الثانوية ، وذلك للارتباط الواضح بين تحقيق الأهداف المرجوة من النشاط الاجتماعي الحر ونجاح المشرف في تأديته لأدوار المنوطة بعمله كمشرف ، حيث يقوم بدور أساسي في كل ما يخص بجماعات النشاط الاجتماعي من تخطيط وتنفيذ وتوجيه ومتابعة وتقويم .

وهكذا يكون قد أمكن الإجابة على التساؤل الفرعي الأول من مشكلة الدراسة ، وهو :

(ما أهمية تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟)

٣ - من الذي يُقوّم مشرف النشاط الاجتماعي ؟

مشرف النشاط شأنه في هذا شأن المعلم ، حيث يشترك في تقويمه كل من :

- مدير المدرسة أو ناظرها .

الموجه الفني .

- المدرس الأول (إذا كان المشرف مدرساً) ، والأخصائى الاجتماعى الأول (إذا كان المشرف أخصائى اجتماعى) .
- تقويم المشرف لنفسه (٢٥) .

ويعتبر هؤلاء جميعاً باستثناء المشرف نفسه فى موقع القيادة بالنسبة لمشرف النشاط ، ويقتصد بالقيادة هنا فى مجالات التعليم بوجه عام كل من يقوم بعمل يغلب عليه طابع التوجيه والتنسيق والتفويض بالنسبة لأعمال أفراد آخرين هم المرعوسون الذين يعملون بقيادته ، أو هم أعضاء الجماعة التى تعمل بتوجيهاته ، من أجل تحقيق أهداف مشتركة مرغوبة ، فالنظر والوكلاء والموجهون والمدرسون الأوائل قادة وإن اختلفت مستويات قيادتهم . غير أن قيادة الناظر والوكيل يغلب عليها الطابع الإدارى ، فى حين نجد قيادة المدرس الأول والموجه يغلب عليها الطابع الفنى (٢٦) .

هذا وينصب عمل هؤلاء على تقويم كفاءة المشرف ، فالمدرس الأول أو الأخصائى الاجتماعى الأول لصيق الصلة بالمشرف ، ويلم بجوانب تخصصه ويتابع أعماله ونشاطاته المتعددة ومدى إستخدامه للإمكانيات المتاحة ، وكافة جهوده وعلاقاته بزملائه ، وينطبق هذا الدور بشكل جزئى على مدير أو ناظر المدرسة ، أما الموجه الفنى فإن له الدور الرئيسى فى التقويم ، وهذا هو المؤلف فى مدارسنا .

وهنا يجب القول أنه يجب أن تتكامل آراء الموجهين الفنيين مع آراء الناظر والمدرسين الأوائل لتحظى صورة هى أقرب للصدق فى تقويم أداء مشرف النشاط ، وألا يستأثر واحد فقط من هؤلاء بتقويم أدائه لما قد يشوب ذلك من تحيز وذاتية .

وبناء على ما سبق يكون قد أمكن الإجابة عن التساؤل الفرعى الثانى بمشكلة الدراسة ، وهو : (من القائم بتقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ؟)

٤ - أساليب تقويم الأداء :

قبل تناول أساليب التقويم كان لابد من تحديد ما المقصود بالأداء ، وهنا يجب الإشارة إلى أن غالبية التعريفات التى تناولت الأداء فى المجال التربوى إما تتناولته من حيث أنه أداء للمعلم .

على هذا الأساس فقد عُرف الأداء بأنه تصرف حسب مقتضيات وظيفة معينة وهو قدرة علمية وفنية بالإضافة إلى الإمكانية في تحقيق ذلك (٢٧) .

كما عُرف الأداء بأنه مقدار ما يحققه المعلم في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات عند تطبيق برنامج محدد (٢٨) .

وهناك تعريف ثالث للأداء بأنه مستوى للكفاية في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة سواء في عمليتي التدريس أو فيما يتصل بها من أنشطة وتفاعلات وأدوار أخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة (٢٩) .

في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول أن المقصود بتقويم الأداء في هذه الدراسة تحديد القيمة الفعلية لكل ما يبذل مشرف النشاط الاجتماعي في المدرسة الثانوية من أجل إحداث التغييرات المرغوبة في شخصيات الطلاب على ضوء أهداف ووظيفة المدرسة .

ويدخل فئ هذا الكشف عن المهارات الفردية للمشرف ومعارفه وسماته الشخصية لما لذلك كله من تأثير على الطلاب . هذا وكما كانت التعريفات التي تناولت الأداء تتوالقه من حيث كونه مرتبطاً بالمعلم ، هكذا الحال أيضاً في أساليب التقويم ، فقد اهتمت أيضاً بالمعلم ، وقد حاول الباحث هنا تطويع هذه الأساليب لتناسب مشرف النشاط الاجتماعي ، حيث أنه لا توجد - في حدود علم الباحث - أساليب تقويم خاصة بمشرفي الأنشطة الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى أن بعض المعلمين بالمدارس الثانوية يتولون الإشراف بأنفسهم على الأنشطة الاجتماعية مما يشير إلى صلاحية هذه الأساليب لتقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية سواء كانوا أخصائيين اجتماعيين أم مدرسون .

وفيما يلي يتم تناول كل أسلوب من أساليب التقويم الخمسة المختارة في هذه الدراسة بشئ من التفصيل :

(أ) أسلوب تقدير الطلاب :

من الأساليب المستخدمة في بحث صفات المشرف الناجح والتي يمكن أن تتخذ أساساً لتقويمه هي الالتجاء إلى الطلاب أنفسهم في تقدير مشرفيهم على أساس أن الطلاب هم أكثر الناس إحتكاكاً بالمشرف ومعرفة له (٣٠) .

وبالتالى فإن أحكام الطلاب على المشرف قد تكون ذات دلالة كبيرة ، على مدى نجاحه أو فشله فى عمله حيث يتاح لهم رؤيته أعلى الطبيعة فى مواقف مختلفة ويلمسون عن قرب مدى اهتمامه بعمله وحرصه على أداء هذا العمل بالشكل المناسب (٣١) .

وهناك عدة طرق يمكن الحصول بموجبها على نماذج من آراء الطلاب فى مشرفيهم تأتى بطريقة عرضية لبقّة من غير أن توجه لهم أسئلة مباشرة ، والمشرف الحكيم ينبغي أن يضع فى الحسبان أنه دائماً عرضة لتقويم مستمر من جانب طلابه ، وعلى سبيل المثال فإن إنبهات الطلاب التى ينقلونها إلى المنزل يمكن أن تعتبر مؤشراً لمدى نجاح المشرف فى مهمته يتكامل مع المؤشرات الأخرى فى إعطاء صورة واضحة عن مشرف النشاط (٣٢) .

ويرى البعض أنه بالرغم من تزايد استخدام هذا الأسلوب فى الوقت الحاضر إلا أنه ليس من السهل تطبيق هذا الأسلوب من أساليب التقويم ، وذلك لإفتقاد كثير من الطلاب للجانب الموضوعى، فى عملية التقويم (٣٣) .

(ب) أسلوب تقدير الذات :

كل منا محتاج لأن يحاسب نفسه من أن لآخر ليعرف أخطاؤه فيتجنبها ، ويعرف إيجابياته فيقوى منها..

ومن المسائل التى تساعد المشرف على النجاح والتقدم المطرد أن يقوم بعمل تقييم دورى لنفسه ومستوى أدائه لواجباته ومسؤولياته (٣٤) .

وتقدير الذات أسلوب من أساليب التقويم يجريه المشرف على نفسه ، وهو أفضل أنواع التقويم ، ويؤيد ذلك الاتجاهات المعاصرة التى تركز على تطوير عمل المشرف وتحسين أدواره من خلال التعليم الذاتى والتقويم الذاتى ، وتعرف نواحي القوة والضعف عنده ، وزيادة نواحي القوة والتخلص من نواحي الضعف بالتعلم الذاتى وأساليبه المتعددة ، وهذه الممارسة العملية لعملية التقويم الذاتى تكسب المشرف مهارة تجعله جيداً فى عمله ، وبارعاً فى مهنته ، ويسهم بإقتدار فى تطوير عمله وتحسين أدائه (٣٥) .

ذلك أن فعالية دور المشرف تتوقف إلى حد بعيد على مدى إدراك المشرف لصلاحياته، وخبراته السابقة ، ومدى إيمانه بعمله مع الطلاب عن عقيدة ومعرفة ودراية بالأهداف العامة للتربية للنشاط وبالأهداف السلوكية لنشاط جماعته (٣٦) .

إن رأى المشرف فى نفسه هام جداً ، كما أن تقويمه لأدائه وتقدمه فى مهنته قد يؤدي إلى أحكام تقويمية أفضل من الأحكام التقويمية الصادرة عن الآخرين .

هذا وبالرغم من كل المميزات السابقة لهذا الأسلوب من أساليب التقويم إلا أن البعض يرى أن من عيوبه ميل بعض المشرفين إلى المبالغة فى تقدير ذواتهم ^(٣٧) .

(ج) أسلوب تقدير الرؤساء والزملاء :

إن مشرف النشاط فى حاجة دائمة إلى التعاون مع زملائه فى المدرسة سواء من المدرسين أو الأخصائيين الاجتماعيين أو الأخصائيين النفسيين ، ذلك أن إنجاح الأنشطة الاجتماعية إنما يتطلب التعاون مع كل هؤلاء ، وبالتالي يستطيع زملاء العمل تقويم أو تقدير ما يؤديه زميلهم مشرف النشاط الاجتماعى من أعمال وجهود فى سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من النشاط .

هذا بالإضافة إلى أن المشرف على النشاط يزيد من خبراته ومهاراته بمساعدة الموجه أو المدير الذين لهما خبرة واسعة فى العمل المدرسى ^(٣٨) ، تسمح لهما بتقدير وتقويم أداء مشرف النشاط .

ولكى يستطيع مدير المدرسة تقدير جهود المشرف لابد أن يكون ملماً بحقيقة الدور الذى يبذله المشرف ، وحدود هذا الدور ، ومن الجالب الآخر سوف يتطلب ذلك الأمر من المشرف أن يكون متعرفاً على العمل المدرسى سواء بالنسبة للتعليم ككل أو المرحلة التعليمية التى يعمل بها ، إضافة إلى معرفته باحتياجات ومشكلات الطلاب ، وسوف يتطلب الأمر أن يتعامل المشرف فى بداية عمله مع مدير المدرسة لتعريفه بدوره وخبراته ، وأن يركز على تحديد إطار لخطة عمله فى إطار تصورات عامة ، ويجب الإشارة فى هذه النقطة إلى أن تقدير الرؤساء والزملاء عامة لمشرف النشاط يعتمد على جديته فى العمل ، ومبادراته المستمرة لتحقيق دوره وخطته ، بل ومسئوليته كقيادة ذات طابع خاص تتعامل مباشرة مع حاجات ومشكلات الطلاب ^(٣٩) .

وبناء عليه يمكن للمقوم أن يأخذ بآراء الرؤساء والزملاء فى تقويم أداء مشرف النشاط، غير أنه يجب أن يكون حذراً فى تفسير هذه الآراء ، لأن كل منهم - الرؤساء والزملاء - يعطى رأيه حسب وجهة نظره للخاصة ، بل إن منهم من يبالغ فى وصفه لزملائه فى الاتجاه الإيجابى أو السلبى . وبالرغم من ذلك فإن هذا الأسلوب يعتبر من أساليب التقويم الهامة لأن هناك من المعلومات التى لا يستطيع المقوم أن يسرفها عن المشرف إلا عن طريق زملائه ورؤسائه ^(٤٠) .

(د) أسلوب بيئة الجماعة :

إن التعرف على طبيعة العلاقات السائدة داخل جماعة النشاط محور أساسي في دراسة بيئة الجماعة كأسلوب من أساليب التقويم ، ذلك أن دراسة بيئة الجماعة وتحليل جوانبها بما تشمله من علاقات بين أعضاء الجماعة وبعضهم البعض ، وكذلك بين الأعضاء والمشرف ، وما لذلك من آثار على أداء وظائف الجماعة وتماسكها وتحقيق أهدافها إنما يعتبر محك لتقويم أداء مشرف النشاط .

وتماسك الجماعة متغير ذو دلالة في عملية تقويم المشرف، ويمكن الرجوع في ذلك إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة، ومن بين هذه العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة، الدرجة التي يجذب بها أعضاء الجماعة كل منهم إلى الآخر ، أو الدرجة التي يبقى بها أعضاء الجماعة مع بعضهم البعض، أو الدرجة التي تدفع بالأفراد ليمتدروا في الجماعة. ذلك أن الأعضاء في الجماعات ذات التماسك المرتفع أكثر نشاطاً في أنشطة الجماعة، وهم قليلاً ما يتغيّبون عن لقاءات الجماعة، ويكونون سعداء حين تنجح الجماعة، ويحزنون حين تفشل، على حين أن أعضاء الجماعة الأقل تماسكاً أقل اهتماماً بأنشطة الجماعة ^(١١) .

كما أن تحقيق الجماعة لأهدافها يدخل في إطار تقويم المشرف ، ذلك أن أي جماعة تتكون وتواصل وجودها لغرض معين ، فإذا لم يتحقق هذا الغرض فإن الجماعة تنفكك ، وبالتالي فإن تحقيق الجماعة لأهدافها إنما يُعدّ معيار لنجاح المشرف من عدمه في عمله مع الجماعة ^(١٢) .

(هـ) أسلوب الملاحظة المنظمة :

الملاحظة بوجه عام هي المشاهدة التي يقوم بها الفاحص لملاحظة ظاهرة طبيعية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية معينة ، وفي الملاحظة يشاهد الفاحص سلوك المفحوصين ويتتبعه ويسجل كل ملحوظاته بأمانة ودقة ، والملاحظة العلمية ليست بالشئ السهل البسيط لأن ما نراه ثم نصفه يكتسب معناه من خبرة الملاحظة السابقة ، ومن ثم تتأثر المشاهدات التي يتم جمعها بالعوامل الذاتية للفاحص ، ولذلك لا بد من إخضاع الملاحظة للضوابط العلمية بحيث تكون على درجة عالية من الدقة والثبات والصدق ^(١٣) .

وعليه فإن هذا الأسلوب يهتم بملاحظة السلوك أو العمل أثناء حدوثه فعلاً ، ويختلف أسلوب الملاحظة باختلاف الموقف الذي يتم في إطاره الملاحظة ، فهناك الملاحظة المنظمة

لمواقف طبيعية باستخدام أداة مقننة ، وهناك الملاحظة فى مواقف تجريبية معينة حيث يتم التحكم فى الجوانب الرئيسية لموقف الملاحظة^(٤٤) .

ولكن ما يعيننا هنا هى الملاحظة المنظمة التى يراقب فيها المقوم سلوك المشرف ، ويتتبعه بانتظام ، ويسجل ملحوظاته كل فترة محددة وبانتظام ، وفى بعض الأحيان يقوم المقوم بإعداد قائمة ملاحظة لسلوك المشرفين قبل أن يراقب سلوكهم ويسجل ملحوظاته فى هذه القائمة ، ومن خلال ذلك يتيسر للمقوم تبادل الرأى مع المشرف وتوجيهه نحو الأغراض المرسومة فى موقع العمل مباشرة .

وبناء عليه يهدف استخدام أسلوب الملاحظة للمشرف إلى تقويم أدائه بطريقة موضوعية لا تخضع لعوامل ذاتية ، وهى إحدى الطرق الفعالة نحو ترقية أداء المشرف^(٤٥) .

ولكن البعض يرى أسلوب الملاحظة من الأساليب المكلفة ، والتى تحتاج إلى الدقة فى جمع المعلومات والبيانات ، هذا فضلاً عن أن الفائدة المحققة منها تعتمد على مدى توافر المتخصصين القادرين على استخدام هذا الأسلوب ومدى التسهيلات التى تقدمها المدرسة^(٤٦) .

ثالثاً : إجراءات الدراسة الميدانية :

- ١ - أهداف الدراسة الميدانية :
- الكشف عن واقع أساليب تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية وعن أدوات التقويم المستخدمة فى ذلك .
- التعرف على أداء المشرفين فى كل أسلوب من أساليب التقويم التى يتناولها الإستبيان .
- التعرف على مقترحات العينة لتطوير تقويم أدائهم .

٢ - أداة الدراسة :

اعتمد الباحث فى الحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة على إستبيان أعد خصيصاً لهذا الغرض ، تمت صياغته بناءً على ما أسفرت عنه الدراسات السابقة ، وفى ضوء الإطار النظرى للدراسة ، وقد تم إجراء صدق وثبات الاستبيان على النحو الآتى :

(١) صدق الاستبيان :

تم عرض الاستبيان في صورته الأولى على (١٥ محكم)^(٢) من السادة أعضاء هيئات التدريس ببعض كليات التربية والخدمة الاجتماعية بأقسامهما المختلفة ، بالإضافة إلى بعض أعضاء الهيئة البحثية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، وكذلك المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي ، وفي ضوء ما أشار به السادة المحكمون من تعديلات تم وضع الاستبيان في صورته النهائية^(٣) ليشتمل على خمسة أساليب للتقويم هي المحاور الأساسية للاستبيان ، وبيان ذلك كما يلي :

- المحور الأول : عن أسلوب " تقدير الطلاب " وينطوي تحت هذا الأسلوب خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ويضم (٩) عبارات ، والثاني عن الأدوات المستخدمة في هذا الأسلوب ويضم (٤) عبارات ، والثالث عن رأي المشرف في أسلوب تقدير الطلاب ، والمسؤولين الرابع والخامس (مفتوحين) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .
- المحور الثاني : عن أسلوب " تقدير الذات " وينطوي تحت هذا الأسلوب (٣) أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (١٤) عبارة بصيغة الاستفهام ، والثاني عن مدى استفادة المشرف من عدمها من هذا الأسلوب ، والثالث (سؤال مفتوح) عن الأشياء التي يستفيد منها المشرف من هذا الأسلوب .
- المحور الثالث : عن أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " ويضم خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (٧) عبارات ، والثاني عن الأدوات المستخدمة في هذا الأسلوب ويشمل (٥) عبارات ، والثالث عن رأي المشرفين من أسلوب تقدير الرؤساء والزملاء ، والمسؤولين الرابع والخامس (مفتوحين) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .
- المحور الرابع : عن أسلوب " بيئة الجماعة " ويضم خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (١١) عبارة ، والثاني عن الأدوات المستخدمة في

(٢) ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين (لدى الباحث) .

(٣) ملحق رقم (٢) استبيان موجه لمشرفي الأنشطة الاجتماعية بشأن أساليب تقويم أدائهم (لدى الباحث) ،

هكذا الأسلوب ويشمل (٥). عبارات ، والثالث عن رأى المشرفين فى هذا الأسلوب ، والسؤالين الرابع والخامس (مفتوحين) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .

- المحور الخامس : عن أسلوب " الملاحظة المنظمة " ويضم خمسة أسئلة ، الأول منها عن مدى الأخذ بهذا الأسلوب ، ويضم (١٩) عبارات ، والثانى عن الأدوات المستخدمة فى هذا الأسلوب ويشمل عبارتين فقط ، والثالث عن رأى المشرفين فى هذا الأسلوب ، والسؤالين الرابع والخامس (مفتوحين) عن أسباب التأييد أو المعارضة لذلك الأسلوب .

وبالإضافة إلى ما سبق فقد ضم المحور الخامس سؤال مفتوح عن مقترحات العينة لتطوير تكوين أداء مثر فى الأنشطة الاجتماعية .

(ب) فئات الاستبيان :

لإجراء عملية الثبات للاستمارة تم تطبيق الاستمارة على عدد (١٠) مبحوثين بفارق زمنى قدره (١٥) يوماً ، وقد تم إعطاء درجات كمية لجميع أسئلة الاستبيان عدا البيانات الأولية والأسئلة المفتوحة ، وتم حساب مجموع درجات الاستمارة لكل مبحوث ، وبتطبيق معادلة ارتباط الرتب "سبيرمان" ^(٤٧) كان معامل ثبات الاستمارة ٠,٩٣ ، وبالكشف فى جدول دلالة معامل الارتباط عند درجات حرية ن - ٢ عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٦٣٢ مما يدل على وجود دلالة معنوية تؤكد ثبات استمارة الاستبيان .

٣ - عينة الدراسة :

تم اختيار عينة المدارس بواقع ٢٠% من إجمالى مدارس الثانوى العام الرسمى بمحافظات الدراسة (القاهرة - الاسكندرية - أسيوط) .

وبناء عليه بلغت عينة المدارس الثانوية التى تم التطبيق بها (٤٦) ^(٤٨) مدرسة من إجمالى المدارس الثانوية بالمحافظات الثلاث (٢٣٢) مدرسة ^(٤٩) والجدول التالى يوضح توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة .

(٤٧) ملحق رقم (٣) أسماء مدارس العينة (لدى الباحث) .

(٤٨) وزارة التربية والتعليم - دليل المدارس - الجزء الرابع - الثانوى العام وما فى مسراه ، قطاع الكتب ، ١٩٩٩/٩٨ .

جدول رقم (١)

توزيع عينة المدارس الثانوية على محافظات الدراسة

م	المحافظات	إجمالي المدارس الثانوي للعام الرسمي	نسبة ٢٠% من مدارس كل محافظة	عينة المدارس التي تم التطبيق بها
١	القاهرة	١١٦	٢٣,٢	٢٣
٢	الإسكندرية	٥١	١٠,٢	١٠
٣	أسيوط	٦٥	١٣	١٣
	الإجمالي	٢٣٢		٤٦

وقد تم تطبيق استمارة الاستبيان باستخدام المسح الشامل ، حيث بلغ إجمالي عدد مشرفي الأنشطة الاجتماعية سواء من الأخصائيين الاجتماعيين أو المدرسين بمدارس العينة (١٠٢) مشرفاً ، وقد بلغ عدد الاستمارات بعد استبعاد الاستمارات غير الممتلئة (٧٩) استمارة .
أما عن المؤهلات الدراسية لأفراد العينة ووظائفهم فهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (٢)

المؤهلات الدراسية لأفراد العينة ووظائفهم

م	المؤهل	الوظيفة	ك	%
١	بكالوريوس خدمة اجتماعية	أخصائي اجتماعي	٤١	٥١,٩
٢	ليسانس آداب قسم اجتماع	أخصائي اجتماعي	٢٤	٣٠,٤
٣	بكالوريوس علوم وتربية	مدرس مادة	١٤	١٧,٧
	المجموع		٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف عينة الدراسة يحملون بكالوريوس الخدمة الاجتماعية حيث بلغت نسبته ٥١,٩% من مجموع أفراد العينة ، أما الذين يحملون ليسانس آداب قسم اجتماع فنسبتهم ٣٠,٤% ، وقد كان هذا أمراً طبيعياً يؤكد ما جاء في الإطار النظري من أن الأخصائيين الاجتماعيين - سواء حملة بكالوريوس الخدمة الاجتماعية أو حملة ليسانس الآداب قسم الاجتماع - هم المتخصصون الذين يجب أن يتولوا الإشراف المباشر على جماعات النشاط الاجتماعي ، بإعتبارهم أعدوا دراسياً ومهنيّاً لممارسة الإشراف على النشاط الاجتماعي .

وبناء عليه كانت نسبة المدرسين - وجميعهم من حملة بكالوريوس العلوم والتربية - الذين يتولون الإشراف على جماعات النشاط الاجتماعي هي الأغلب بالجدول ، حيث بلغت ١٧,٧% من مجموع أفراد العينة ، حيث أنهم غير متخصصين ، وإنما يمارسون الإشراف على جماعات النشاط الاجتماعي عن ميل ورغبة أو اهتمام منهم لممارسة ذلك .

هذا وقد كان توزيع الاستثمارات على محافظات الدراسة كالتالى :

جدول رقم (٣)

توزيع استثمارات الاستبيان على محافظات الدراسة

م	المحافظة	عدد الاستثمارات	%
١	القاهرة	٤٢	٥٣,٢
٢	الاسكندرية	١٧	٢١,٥
٣	أسيوط	٢٠	٢٥,٣
	المجموع	٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن محافظة القاهرة حظيت بأكثر عدد من الاستثمارات ، حيث بلغت نسبتها ٥٣,٢% من مجموع الاستثمارات ، تليها محافظة أسيوط بنسبة ٢٥,٣% ، ثم محافظة الاسكندرية بنسبة ٢١,٥% من مجموع الاستثمارات ، وقد جاءت تلك النسب متكافئة إلى حد ما مع حجم عينة المدارس بكل محافظة .

٤ - المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث في تحليل نتائج الدراسة ما يلى :

- التكرارات والنسب المئوية .
- اختبار (Z) للفرق بين نسبتين للكشف عن الفروق بين النسب المئوية للمؤيدين والنسب المئوية للمعارضين لكل أسلوب من أساليب التقويم .

هذا وقد تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية المعماه

. Microstat

رابعا : نتائج المراسلة الميدانية :

١ - النتائج الخاصة بالمحور الأول : أسلوب " تقدير الطلاب " :

يشمل هذا المحور الجداول من رقم (٤) إلى رقم (٨) ، وهي توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التي يشملها هذا المحور .

- يسؤال أفراد العينة عن مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " تقدير الطلاب " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد العينة حول مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " تقدير الطلاب "

٢	أساليب التقويم	الأساليب بالتقويم																	
		المدير / الناظر						الموجه الفني						الأخصائي الاجتماعي الأول / الممرس الأول					
		نعم			إلى حد ما			لا			نعم			إلى حد ما			لا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	هل يأخذ المعلم بتقويم أدائه كخبرات تتعلمها الاجماعي بما يلي هذا تفويده	٢٠	٢٥,٣	٣٨	٤٨,١	٦١	٦٦,٦	٣٦	٤٥,٦	٢٢	٢٧,٨	٧١	٦٦,٦	٢٥	٣١,٦	٢٦	٣٢,٩	٢٨	٣٥,٤
٧	سا يكتبه هذه الطلاب لى تقرير لى لى طلب منهم عد الاجتهاد من تقار يستحق بمرافق القدر لى الاجماعي .	٢٦	٣٢,٩	٢٦	٣٢,٩	٢٧	٣٤,٢	٥٣	٦٧,١	٢٠	٢٥,٣	٦	٧,٦	٣٥	٤٤,٣	٢٠	٢٥,٣	٢٤	٣٠,٥
٢	مستوى نسرود لى الطالب عذرك لى مكافئة بالقرعة	٢٤	٣٠,٥	٢٠	٢٥,٣	٣٥	٤٤,٣	١٦	٢٠,٥	١٥	١٩,٢	٣٨	٤٨,١	٢٧	٣٤,٢	٣٠	٣٨	١٢	١٥,٢

تابع جدول رقم (٤)

٢	أساليب التقويم	القياس بالتقويم											
		المدير / الناظر				الموجه الفني				الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول			
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١	تدوير الطلاب للموجود الفني شعبانيا للتدوير الصف الثاني تراجعه تنفيذ بمقتضى برامج التقويم الاجتماعي .	١٨	٢٢,٨	٣١	٣٩,٢	٣٠	٣٨	١٢	١٥,٦	٣٠	٣٨	١٨	٢٢,٨
٢	مدى انخراط الطلاب وإسهامهم على حضور الاجتماعات الاجتماعية لتنفيذ برامج الطلاب الاجتماعي .	١٢	١٥,٦	٣٧	٤٦,٨	٣٠	٣٨	٦	٧,٦	١٢	١٥,٦	١٨	٢٢,٨
٣	مدى إسهام الطلاب وإسهامهم على تشجيعه الفني سائبة النشاط الاجتماعي	١٨	٢٢,٨	٢٩	٣٦,٧	٣٢	٤٠,٥	٥٤	٦٨,٤	١٨	٢٢,٨	٧	٨,٩
٤	مدى إسهام الطلاب بتنفيذ ما تطلبه منهم لتنفيذ برامج النشاط الاجتماعي .	١٧	٢١,٥	٣٠	٣٨	٣٢	٤٠,٥	٥٤	٦٨,٤	١٢	١٥,٦	١٣	١٦,٥
٥	مدى إسهام الطلاب لتنفيذ برامج الطلاب الاجتماعي	٢٤	٣٠,٤	٢٤	٣٠,٤	٣١	٣٩,٢	٤٢	٥٣,٢	١٨	٢٢,٨	١٩	٢٤,١
٦	مدى إسهام الطلاب في الاجتماعي عن اداء عماله كشرف للنشاط	١٩	٢٤,١	١٨	٢٢,٨	٤٢	٥٣,٢	٢٦	٣٢,٩	١٩	٢٤,١	٢٤	٣٠,٤

يتضح من الجدول السابق أن الموجه الفني هو أكثر القائمين بالتقويم أخذًا بأسلوب تقدير الطلاب ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على ذلك أعلى النسب في العبارات أرقام (١) ، (٢) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨) .

أما الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول فهو يلي الموجه الفني في الأخذ بهذا الأسلوب ، يتضح ذلك في جميع عبارات الجدول باستثناء العبارتين رقمي (٣) ، (٩) اللتين كانت نسبة الإشارة إليهما عند الأخصائي الاجتماعي الأول/ المدرس الأول أعلى من نسبة الإشارة إليهما عند الموجه الفني .

وقد حظيت العبارة رقم (٥) بأعلى نسبة مئوية للموجه الفني (٧٧,٢%)، وأيضاً للأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول (٧٤,٧%) مما يشير إلى اهتمامهما بانتظام الطلاب ومواظبتهم على حضور الاجتماعات التحضيرية لتنفيذ برامج النشاط الاجتماعي كمؤشر لتقويم أداء المشرف .

وبالنسبة لمدير / ناظر المدرسة فقد كان أقل القائمين بالتقويم أخذًا بتقدير الطلاب، حيث كانت للنسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على أن المدير / الناظر يأخذ بذلك في الاعتبار هي أقل النسب في الجدول .

- ويسؤال أفراد العينة عن الأدوات التي يستخدمها القائم بالتقويم في أسلوب " تقدير الطلاب " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد العينة حول الأدوات التي يستخدمها القائم بالتقويم

في أسلوب " تقدير الطلاب "

أداة التقويم	ك	%
الاستبيان	-	-
المقابلة المقننة	٦	٧,٦
الحوار الشفهي	٧٧	٩٧,٥
إستمارة ملاحظة	٣	٣,٨

يتضح من الجدول السابق أن الحوار الشفهي هو أداة التقويم الأكثر استخداماً في أسلوب تقدير الطلاب ، حيث أشار إلى ذلك (٩٧,٥%) من مجموع أفراد العينة .

- ويسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب " تقدير الطلاب " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب " تقدير الطلاب "

الاستجابة	ك	%
نعم	٤٨	٦٠,٨
لا	٣١	٣٩,٢

مستوى الدلالة ٠,٠٥

ذ = ١,٩٦

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ١,٩٦ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابوا بـ " نعم " لأسلوب تقدير الطلاب .

- ويسؤال أفراد العينة الذين أبدوا استخدام أسلوب " تقدير الطلاب " عن أسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٧)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير الطلاب " فى تقويم أدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأن الطالب هو المستهدف الأول من مشروعات وبرامج الأنشطة الاجتماعية .	١٧	٣٥,٤
٢	تطبيقاً لمبدأ الديمقراطية كان لابد من الأخذ بأراء الطلاب فى تقويم أداء المشرف	١١	٢٢,٩
٣	لأنه يعطى مؤشراً صادقاً لمدى إحساس الطلاب بالمجهود الذى يبذله المشرف من أجلهم .	١٤	٢٩,٢
٤	لأن الطلاب أكثر تعاملًا مع المشرف من غيرهم .	٢٩	٦٠,٤

(*) النسبة المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٤٨ فرد) .

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب تقدير الطلاب " هو أن الطلاب أكثر تعاملًا مع المشرف من غيرهم ، حيث أشار إلى ذلك (٦٠,٤ %) ممن أيدوا استخدام هذا الأسلوب .

- ويسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " تقدير الطلاب " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٨)

أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب
" تقدير الطلاب " فى تقويم أدائهم (**)

م	الأسباب	ك	%
١	لأن الطلاب لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية بعملية التقويم.	٢٤	٧٧,٤
٢	لأنه ليس أسلوباً رسمياً .	٩	٢٩ .
٣	لأنه أسلوب يحتاج إلى أدوات تقويم موضوعية غير متوفرة حالياً .	٤	١٢,٩

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب تقدير الطلاب" هو أن الطلاب لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية بعملية التقويم ، حيث أشار إلى ذلك (٧٧,٤ %) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٢ - النتائج الخاصة بالمحور الثانى : أسلوب " تقدير الذات " :

يشمل هذا المحور الجداول من رقم (٩) إلى رقم (١٢) وهى توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الثلاث التى يشملها هذا المحور .

- ويسؤال أفراد العينة عن مدى أخذهم بأسلوب " تقدير الذات " فى تقويم أدائهم كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

(**) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " لا " (٣١ فرد) .

جدول رقم (٩)
استجابات أفراد العينة حول أسلوب "تقدير الذات"

م	أساليب التقويم	اللقم بالتقويم					
		مشرف النشاط الاجتماعي ذاته					
		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	م	%
١	هل تحاسب نفسك من أن لآخر على ما تؤديه من أعمال كمشرف للنشاط الاجتماعي بمرسنتك ؟	٦٦	٨٣,٥	١٣	١٦,٥	-	-
٢	هل تعرف أخطائك وتعمل على تجنبها وعدم تكرارها ؟	٧٢	٩١,١	٧	٨,٩	-	-
٣	هل تشعر فعلاً بأن ما نفقته من برامج ومشروعات للنشاط الاجتماعي يبني حلجات الطلاب ويشبع رغبتهم ؟	٤٢	٥٣,٢	٣٦	٣٩,٢	٦	٧,٦
٤	هل تتأمل علاقتك المهولة مع الآخرين من حوله في المجتمع المدرسي ؟	٦٠	٧٥,٩	١٧	٢١,٥	٢	٢,٥
٥	هل تحاول تنمية معاركه ومعلوماته اللازمة للتقويم بالمعالمية الإشرافية ؟	٦٥	٨٢,٣	١٤	١٧,٧	-	-
٦	هل تتذكر إيجازاتك في مجال النشاط الاجتماعي من حين آخر وتحاول أن تعمل على زيادتها ؟	٦٧	٨٤,٨	١٢	١٥,٢	-	-
٧	هل ترى أنك تستطيع بالفعل اكتشاف حاجات ورغبات الطلاب الذين يمارسون للنشاط الاجتماعي تحت إشرافك ؟	٦٤	٨١	١١	١٣,٩	٤	٥,١
٨	هل تشعر أن ما بكته من جهد مع بعض الطلاب الذين يعانون من بعض المشكلات كان مناسباً لذلك ؟	٥٤	٦٨,٤	١٨	٢٢,٨	٧	٨,٩
٩	هل تحاول تنمية مهارتك الإشرافية التي تشعر أن بها بعض للقصور لكي تؤدي عملك الإشرافي بشكل أفضل ؟	٦٠	٧٥,٩	٧	٨,٩	١٢	١٥,٢
١٠	هل تشعر أنك في بعض المواقف كنت لئيباً مع الطلاب أكثر مما ينبغي ؟	١٧	٢١,٥	٣٠	٣٨	٣٢	٤٠,٥
١١	هل تشعر أن السرعة التي تؤدي بها عملك مناسبة ومتناسبة مع الخطة والبرنامج الزمني للنشاط الاجتماعي ؟	١٤	١٧,٧	٣٠	٣٨	٣٥	٤٤,٣
١٢	هل تأملت ذات مرة الدور المنقود في الإشراف على النشاط الاجتماعي إذا كان واضحاً تماماً بالنسبة لك أم يكتنفه بعض الغموض ؟	٤٩	٦٢	٢٤	٣٠,٤	٦	٧,٦
١٣	هل تظن في مسجلك من حين آخر لكي تلق على ما تم إيجازه سابقاً وما يجب إيجازه مستقبلاً ؟	٧١	٨٩,٩	٣	٣,٨	٥	٦,٣
١٤	هل تشعر أنك في بعض المواقف متسامحاً مع الطلاب أكثر مما ينبغي ؟	٧	٨,٩	٥٩	٧٤,٧	١٣	١٦,٥

يتضح من الجدول السابق أن غالبية مشرفي الأنشطة الاجتماعية يمارسون تقدير الذات ، يتضح ذلك من ارتفاع النسب المئوية لمن أجابوا بـ "نعم" على العبارات (١) ، (٢) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨) ، (٩) ، (١٣) ، حيث تراوحت نسبة الإشارة إلى هذه العبارات بين (٦٨,٤ %) إلى (٩١,١ %) .

- وقد حظيت العبارتين رقمي (٢) ، (١٣) بأعلى نسبتيين مؤبوتين (٩١,١%) ، (٨٩,٩%) مما يشير إلى أن المشرف يهتم كثيرا بالتعرف على أخطائه ويحاول تجنبها ، كما أنه ينظر في سجلاته من حين لآخر للوقوف على ما تم إنجازه سابقا وما يجب إنجازه مستقبلا .
- ويسؤال أفراد العينة عن الاستفادة العملية من أسلوب " تقدير الذات " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد العينة حول الاستفادة العملية من أسلوب " تقدير الذات "

الاستجابة	ك	%
نعم	٥٨	٧٣,٤
لا	٢١	٢٦,٦

مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١

ذ = ٤,٧

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ٤,٧ وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابوا بـ " نعم " لأسلوب تقدير الطلاب .

- ويسؤال أفراد العينة الذين أبدوا استخدام أسلوب " تقدير الذات " عن أسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (١١)

أسباب تأييد مشرفي الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير لذات " في تقويم أدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأنه يدفع إلى مزيد من الإنجازات .	٤١	٧٠,٧
٢	لأنه يجعل المشرف يُعدل من أسلوبه في التعامل مع الطلاب للأفضل .	٢١	٣٦,٢
٣	لأنه يفيد في التعرف على الأخطاء التي تم الوقوع فيها ومحاولة تلافيها في المواقف القادمة .	٤٠	٦٩
٤	لأنه يزيد من ثقة المشرف في نفسه وقدرته على مواجهة أخطائه .	١٥	٢٥,٩
٥	لأنه يدفع المشرف للقراءة والإطلاع وتنمية مهاراته المهنية بصفة مستمرة	١٠	١٧,٢

(*) النسبة المئوية في الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٥٨ فرد) .

من الجدول السابق يتضح أن أهم أسباب تأكيد مشرفي الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " تقدير الطلاب " هو أنه يدفع المشرف إلى مزيد من الإنجازات ، كما يفيد في التعرف على الأخطاء التي تم الوقوع فيها ومحاولة تلافيها في المواقف القادمة ، حيث أشار إلى ذلك على التوالي (٧٠,٧ %) ، (٦٩ %) ممن أبدوا استخدام هذا الأسلوب .

- ويسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " تقدير الذات " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (١٢)

أسباب رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " تقدير الذات " في تفويم آدائهم (١)

م	الأسباب	ك	%
١	لأنه عملية ذاتية تتم بين المشرف ونفسه وبالتالي يخلو من الموضوعية .	١٦	٧٦,٢
٢	لأنه في أغلبه تفكير وتأملات في التصرفات المهنية لا يتبعها فعل في معظم الأحوال .	١٣	٦١,٩

يتضح من الجدول السابق أن هناك سببين لرفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "تقدير الذات " أولهما كونه عملية ذاتية تتم بين المشرف ونفسه ، وثانيهما لأنه في أغلبه تفكير وتأملات في التصرفات المهنية لا يتبعها فعل في معظم الأحوال ، وقد أشار إلى هذين السببين على التوالي (٧٦,٢ %) ، (٦١,٩ %) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٣ - النتائج الخاصة بالمحور الثالث : أسلوب " تقدير الرؤساء والزعماء " :
يشمل هذا المحور الجداول من رقم (١٣) إلى رقم (١٧) وهي توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التي يشملها هذا المحور .

- ويسؤال أفراد العينة عن مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب " تقدير الرؤساء والزعماء " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

(١) النسب المئوية في الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " لا " (٢٩ فرد) .

جدول رقم (١٣)

استجابات أفراد العينة حول مدى أخذ القائمين بتقويمهم لأسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء"

٢	أساليب التقويم	الفصل بالمتقويم																	
		المدير / الناظر						الموجه للفنى						الأخصائى الاجتماعى الأول / المدرس الأول					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما			
		كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%	كـ	%		
١	مدى تأثير التقويم على تفهم المشرفين للأنشطة الاجتماعية وما يلي من تقويمهم مدى تفهمهم لمتطلباتها وما توليه من اهتمام بالأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	٤٧	٥٣,٢	١٢	١٥,٢	٣١,٦	٣٦	٤٥,٦	١٨	٢٢,٨	٢٥	٣١,٦	٣٧	٤٦,٨	٢٢	٢٧,٨	٢٠	٢٥,٣	
٢	مدى تفهم المشرفين لمتطلبات الأنشطة الاجتماعية وما توليه من اهتمام بالأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	١٨	٢٢,٨	٢٤	٣٠,٤	٣٧	٤٦,٨	٤٨	٦٠,٨	١٢	١٥,٢	١٩	٢٤,١	٢٤	٣٠,٤	٢٧	٣٤,٢	٢٧	٣٤,٢
٣	مدى تفهم المشرفين لمتطلبات الأنشطة الاجتماعية وما توليه من اهتمام بالأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	٢٥	٣١,٦	٤٢	٥٣,٢	١٢	١٥,٢	٥٥	٦٩,٦	١٢	١٥,٢	١٧	٢١,٥	٤٧	٥٩,٥	١٣	١٦,٥	١٩	٢٤,١
٤	مدى تفهم المشرفين لمتطلبات الأنشطة الاجتماعية وما توليه من اهتمام بالأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	٥٤	٦٨,٤	١٢	١٥,٢	١٣	١٦,٥	٦٠	٧٥,٩	٧	٨,٩	١٢	١٥,٢	٥٣	٦٧,١	١٩	٢٤,١	٧	٨,٩
٥	مدى تفهم المشرفين لمتطلبات الأنشطة الاجتماعية وما توليه من اهتمام بالأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	٥٢	٦٥,٨	١٤	١٧,٧	١٣	١٦,٥	٥٧	٧٢,٢	٧	٨,٩	١٥	١٩	٣٦	٤٥,٦	٣٠	٣٨	١٣	١٦,٥
٦	مدى تفهم المشرفين لمتطلبات الأنشطة الاجتماعية وما توليه من اهتمام بالأنشطة الاجتماعية بالمدرسة .	١٧	٢١,٥	١٠	١٢,٧	٥٧	٦٥,٨	٤١	٥١,٩	٢٦	٣٢,٩	١٢	١٥,٢	٢٢	٢٧,٨	٣٩	٤٩,٤	١٨	٢٢,٨
٧	مدى استجابة رؤسائك لما تطلبه منهم لتفهم برامج الأنشطة الاجتماعية .	٣٣	٤١,٨	٢٣	٢٩	١٣	١٦,٥	٤٢	٥٢,٢	١٨	٢٢,٨	١٩	٢٤,١	٤٠	٥٠,٦	٢٠	٢٥,٣	١٩	٢٤,١

يتضح من الجدول السابق أن الموجه الفني أكثر القائمين بالتقويم أخذاً بأسلوب تقدير الرؤساء والزملاء ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على ذلك أعلى النسب في جميع عبارات الجدول باستثناء العبارة رقم (١) التي كانت نسبة الإشارة إليها بـ " نعم " المدير / الناظر (٥٣,٢%) أعلى من نسبة الإشارة إليها للموجه الفني (٤٥,٦%) وأيضاً للأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول (٤٦,٨%) .

وقد أشارت استجابات أفراد العينة إلى أن الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول يلي الموجه الفني في الأخذ بأسلوب تقدير الرؤساء والزملاء تؤكد ذلك النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على العبارات (٢) ، (٣) ، (٦) ، (٧) بالجدول .

هذا وبالرغم من أن المدير / الناظر كان أقل القائمين بالتقويم أخذاً بهذا الأسلوب إلا أن النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على العبارات (١) ، (٢) ، (٣) للمدير / الناظر ، كانت أعلى من النسب المئوية على نفس العبارات للأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول .

- وبسؤال أفراد العينة عن الأدوات التي يستخدمها القائم بالتقويم في أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء " كانت إجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (١٤)

استجابات أفراد العينة حول الأدوات التي يستخدمها القائم بالتقويم

في أسلوب " تقدير الرؤساء والزملاء "

أداة التقويم	ك	%
الاستبيان	٦	٧,٦
المقابلة المقننة	١٢	١٥,٢
الإطلاع على التقارير السابقة لرؤسائك في العمل	٤٢	٥٣,٢
إستمارة ملاحظة	١١	١٣,٩
الحوار الشفهي	٤٣	٥٤,٤

يتضح من الجدول السابق أن الحوار الشفهي يليه الإطلاع على التقارير السابقة للرؤساء هما أكثر أداتين للتقويم تستخدمان في أسلوب تقدير الرؤساء والزملاء ، حيث أشار إلى ذلك على التوالي (٥٤,٤%) ، (٥٣,٢%) من مجموع أفراد العينة .

- ويسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء" كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (١٥)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء"

الاستجابة	ك	%
نعم	٤٩	٦٢
لا	٣٠	٣٨

مستوى الدلالة ٠,٠٥

٢,٢ = ذ

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ٢,٢ وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابوا بـ "نعم" لأسلوب تقدير الرؤساء والزملاء .

- ويسؤال أفراد العينة الذين أبدوا استخدام أسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء" عن أسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (١٦)

أسباب تأييد مشرفي الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب

"تقدير الرؤساء والزملاء" في تقويم أدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأن المشرف واحد ضمن فريق يعمل سويًا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للأنشطة الاجتماعية .	١٠	٢٠,٤
٢	لأن الرؤساء والزملاء غالباً لديهم خبرة بالأنشطة الاجتماعية .	٢٩	٥٩,٢
٣	لأنه كثيراً ما يرجع إليهم المشرف لتتأيل أو مواجهة بعض الصعوبات لتنفيذ بعض الأنشطة الاجتماعية .	١٧	٣٤,٧
٤	لأن تقويم المشرف من خلال تقدير رؤسائه يساعد في تنمية وعي الرؤساء بطبيعة عمل المشرف وبأهمية الأنشطة الاجتماعية .	٨	١٦,٣
٥	للقوف على مدى تقدير الرؤساء والزملاء لدور المشرف على النشاط الاجتماعي بالمدرسة .	١٩	٣٨,٨

(*) النسب المئوية في الجدول مصنوعة إلى من أجابوا بـ "نعم" (٤٩ فرد) .

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء" هو أن الرؤساء والزملاء غالباً لديهم خبرة بالأنشطة الاجتماعية، حيث أشار إلى ذلك (٥٩,٢%) ممن أيدوا استخدام هذا الأسلوب .

- وبسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء" عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (١٧)

أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء" فى تفويهم آرائهم^(٢)

م	الأسباب	ك	%
١	لنقص خبرة بعض الرؤساء بطبيعة عمل مشرف النشاط الاجتماعى .	١٢	٤٠
٢	لأن آراء بعض الزملاء تتحكم فيها المصالح الشخصية .	٢٠	٦٦,٧
٣	لأن بعض رؤساء العمل يقيمون المشرف على أساس طاعته للأوامر سواء كانت فى إطار العمل أم فى غير ذلك	٤	١٢,٩

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لإستخدام أسلوب "تقدير الرؤساء والزملاء" سببين أولهما أن آراء بعض الزملاء تتحكم فيها المصالح الشخصية ، وثانيهما أن بعض رؤساء العمل يقيمون المشرف على أساس طاعته للأوامر سواء كانت فى إطار العمل أم فى غير ذلك ، وقد أشار إلى هذين السببين على التوالى (٦٦,٧%) ، (٦٣,٣%) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٤ - النتائج الخاصة بالمحور الرابع : أسلوب "بيئة الجماعة" :

يشمل هذا المحور الجدول من رقم (١٨) إلى رقم (٢٢) وهى توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التى يشملها هذا المحور .

- بسؤال أفراد العينة عن مدى أخذ القاعمين بتقويمهم لأسلوب "بيئة الجماعة" كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

(٢) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ "لا" (٣٠ فرد) .

تابع جدول رقم (١٨)

٢	أساليب التكوين	الكم بالانقوس											
		المدير / الناظر						للموجه الفني					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٦	أسلوب تهيئة دلائل جماعات التلاميذ الاجتماعي (بهرلاني - ديكتوري - ديرويلاني).	١٨	٧٢,٨	٢٤	٣٠,٤	٣٧	٤٦,٨	٤٩	٦٢	٦	٧,٦	٢٤	٣٠,٤
٧	كم العلاقات بينه كمثرف وبين الطالب الممارسين للتأنيط الاجتماعية.	١٧	٧١,٥	٣٧	٤٦,٨	٧٥	٩١,٦	٣٥	٤٤,٣	١٥	١٩	٢٩	٣٦,٧
٨	روح التساقط والمشاركون المتسايفل بين الطالب المشاركون في التأنيط الاجتماعية.	٤٣	٥٤,٤	١٢	١٥,٢	٧٤	٩٠,٤	٣٣	٤١,٨	١٣	١٦,٥	٣٣	٤١,٨
٩	روح للديوراتية من عديمها السقي السورد بين الطلاب أعضاء جماعات التناط الاجتماعية.	٤٢	٥٣,٧	١٣	١٦,٥	٧٤	٩٠,٤	٤٩	٦٢	٧	٨,٩	٢٣	٢٩,١
١٠	مدى التساقط والتسليم داخل جماعات التناط الاجتماعي وكيفية العمل مع لاجئها ومجالس إدارتها.	٤٠	٥٠,٦	٢٠	٢٥,٣	١٩	٢٤,١	٥٠	٦٣,٣	١٠	١٢,٧	١٩	٢٤,١
١١	مدى تحمل كل طلبة لتساقط الدور المكلف به عدد تنويه برنامج سنا لتساقط الاجتماعي.	٢٤	٣٠,٤	٣٦	٤٥,٦	٣١	٣٩,٢	٣٤	٤٣	٧٠	٨٨,٣	٢٥	٣١,٦

يتضح من الجدول السابق أن الموجه الفني هو أكثر القائمين بالتقويم أخذاً بأسلوب بيئة الجماعة ، حيث كانت للنسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على ذلك أعلى النسب في العبارات أرقام (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٦) ، (٧) ، (٩) .

وبالرغم من ذلك فقد كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على أن الأخصائي الاجتماعي / المدرس الأول يأخذ بهذا الأسلوب أعلى من النسب المئوية عند الموجه الفني في بعض العبارات هي (١) ، (٥) ، (٨) ، (١٠) ، (١١) . مما يشير إلى اهتمام كل من الموجه الفني والأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول بهذا الأسلوب ووضعه في الاعتبار عند تقويم أداء المشرف .

أما بالنسبة لمدير / ناظر المدرسة فقد كان أقل القائمين بالتقويم أخذاً بهذا الأسلوب ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ " نعم " على ذلك هي الأقل بإستثناء العبارة رقم (٨) التي تساوت فيها النسبة المئوية لمدير / ناظر المدرسة مع النسبة للأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول (٤٤,٤%) .

- ويسؤال أفراد العينة عن الأدوات التي يستخدمها للقائم بالتقويم في أسلوب " بيئة الجماعة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (١٩)

استجابات أفراد العينة حول الأدوات التي يستخدمها القائم بالتقويم في أسلوب " بيئة الجماعة "

أداة التقويم	ك	%
الاستبيان .	-	-
المقابلة المقننة	٦	٧,٦
الإطلاع على التقارير السابقة عن الجماعة	٢٦	٣٢,٩
إستمارة ملاحظة	١٢	١٥,٢
الحوار الشفهي	٦١	٧٧,٢

يتضح من الجدول السابق أن الحوار الشفهي هو أداة التقويم الأكثر استخداماً في أسلوب بيئة الجماعة ، حيث أشار إلى ذلك (٧٧,٢) من مجموع أفراد العينة .

- وبسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب " بيئة الجماعة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢٠)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب " بيئة الجماعة "

الاستجابة	ك	%
نعم	٦٦	٨٢,٥
لا	١٣	١٦,٥

مستوى الدلالة ٠,٠٠٠٠١

ذ = ١٠,٧٥

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ١٠,٧٥ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين الذين أجابوا بـ " نعم " لأسلوب " بيئة للجماعة " .

- وبسؤال أفراد العينة الذين أبدوا استخدام أسلوب " بيئة للجماعة " عن أسباب تأييدهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٢١)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " بيئة الجماعة " فى تقويم أدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأن الجماعة مرآة عمل المشرف التى تعكس كل ما يبذله المشرف من جهود لإتجاح عمله .	٢٨	٤٦,٧
٢	لأنه أسلوب يتميز بالموضوعية إذا أحكم تطبيقه .	٣٧	٦١,٧
٣	لأنه يهتم بالتعرف على طبيعة ودرجة العلاقات داخل الجماعة .	١٧	٢٨,٣

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٦٦ فرد) .

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفي الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " بيئة الجماعة " هو أنه أسلوب يتميز بالموضوعية إذا أحكم تطبيقه ، حيث أشار إلى ذلك (٦١,٧ %) ممن أبدوا استخدام هذا الأسلوب .

- وبسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب " بيئة الجماعة " عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٢٢)

أسباب رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب
" بيئة الجماعة " في تقويم أدائهم ^(٣)

م	الأسباب	ك	%
١	لأنه أسلوب ليس له معايير محددة ومقتنة .	٣	٢٣,١
٢	لأنه يستلزم أدوات قياس كثيرة للعلاقات داخل الجماعة مما يكلف الكثير من الجهد والوقت والتكاليف .	١٠	٧٦,٩

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لأسلوب " بيئة الجماعة " هو أنه يستلزم أدوات قياس كثيرة للعلاقات داخل الجماعة مما يكلف الكثير من الجهد والوقت والتكاليف ، وقد أشار إلى ذلك (٧٦,٩ %) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

٥ - النتائج الخاصة بالمحور الخامس : أسلوب " الملاحظة المنظمة " :

يشمل هذا المحور الجداول من رقم (٢٣) إلى رقم (٢٨) وهي توضح استجابات أفراد العينة حول الأسئلة الخمس التي شملها هذا المحور .

- وبسؤال أفراد العينة عن مدى أخذ القائلين بتقويمهم لأسلوب " الملاحظة المنظمة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

(٣) النسب المئوية في الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " لا " (١٣ فرد) .

جدول رقم (٢٣)

استجابات أفراد العينة حول مدى أخذ المعلمين بتقويمهم لأسلوب " الملاحظة المنظمة "

٢	المتغيرات	القسائم بالتقويم											
		المدير / الناظر						الموجه الفني					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١	هل يتم تقويم المعلمين من قبل مدير المدرسة ما يلي : مدى تفهمه الطلاب مدى ممارسة الأنشطة الاجتماعية .	١١	١٣,٩	١١	١٣,٩	٥٧	٧٢,٢	٥٢	٦٧,١	٧	٨,٩	١٩	٢٤,١
٢	مدى مراعاته التسويق الفورية بين الطلاب .	١٤	١٧,٧	١٥	١٩	٥٠	٦٣,٣	١٣	١٦,٥	٤٨	٦٠,٨	١٨	٢٢,٨
٣	الإشباع على الصفات .	١٨	٢٢,٨	٢٠	٢٥,٣	٤١	٥٢	٧١	٨٩,٩	٨	١٠,١	-	-
٤	إمكاناته مع الطلاب كإدارة تقويم برنامج التقويم الاجتماعي .	٢٩	٤٩,٤	٢٣	٢٩,١	١٧	٢١,٥	٥١	٦٤,٦	١٧	٢١,٥	١٦	٢٠,٣
٥	مدى حسن الطلاب لتأدية أدوارهم في برنامج وتسويق الاجتماعي .	٢٢	٢٧,٨	٢٤	٣٠,٤	٣٣	٤١,٨	٤٩	٦٢	١٢	١٥,٢	١٨	٢٢,٨
٦	أداء كل طالب الدور المكلف به .	٨	١٠,١	١١	١٣,٩	٦٠	٧٥,٩	٣٠	٣٨	٢٥	٣١,٦	٢٤	٣٠,٤
٧	مدى إرضاع الروح لمتابعة بين الطلاب المشاركين في التقويم الاجتماعي .	١١	١٣,٩	١٣	١٦,٥	٥٥	٦٩,٦	٣٤	٤٣	٢٥	٣١,٦	٢٠	٢٥,٣
٨	نسبة حضور رغبات الطلاب للاجتماعات والاجتماعات التعليمية للاجتماعية .	١٠	١٢,٧	١١	١٣,٩	٥٨	٧٣,٤	٣٦	٤٥,٦	١٩	٢٤,١	٢٤	٣٠,٤
٩	إشباع قدر يسود لجامعة (بمواظبة - مكتسبون - غير ذلك).	٢٢	٢٧,٨	١٨	٢٢,٨	٣٩	٤٩,٤	٣٩	٤٩,٤	١٢	١٥,٢	٢٨	٣٥,٤

جدول رقم (٢٣)

م	أساليب التقويم	القياس بالتقويم											
		المدير / الناظر						الموجه الفني					
		نعم		إلى حد ما		لا		نعم		إلى حد ما		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١٧	مدى مشاركته في العمل مع الحالات الصعبة للسلوك غير المعروف من جانب بعض الطلاب المتأخرين في التقويم	١٨	٢٢,٨	١٧	٢١,٥	٤٤	٥٥,٧	٢٤	٣٠,٤	١١,٤	١٤,٢	٢٧	٣٤,٢
١٨	مدى توافقه لطلاب من أبناء مدرسة التقويم	٧	٨,٩	٢٤	٣٠,٤	٤٨	٦٠,٨	٣٥	٤٤,٣	٢٥	٣١,٦	١٩	٢٤,١
١٩	مدى توافقه لطلاب من أبناء مدرسة التقويم	٣٢	٤١,٥	٣٤	٤٣	١٣	١٦,٥	٣٧	٤٦,٨	٢٤	٣٠,٤	١٨	٢٢,٨

يتضح من الجدول السابق أن الموجه الفني أكثر القائمين أخذاً بأسلوب الملاحظة المنظمة ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ "نعم" على ذلك أعلى النسب في العبارات أرقام (١) ، (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٨) ، (٩) ، (١١) ، (١٣) ، (١٤) ، (١٥) ، (١٦) .

وقد جاءت النسب المئوية لمن أجابوا بـ "نعم" على أن الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول بأخذ بهذا الأسلوب أعلى من النسب المئوية للموجه الفني في العبارات أرقام (٢) ، (٧) ، (١٠) ، (١٢) ، (١٧) ، (١٨) ، (١٩) .

أما بالنسبة لمدير / ناظر المدرسة فقد كان أقل القائمين بالتقويم أخذاً بهذا الأسلوب ، حيث كانت النسب المئوية لمن أجابوا بـ "نعم" على ذلك هي الأقل بإستثناء العبارتين رقمي (٥) ، (١٦) اللتين كانت نسبة الإشارة إليهما للمدير / الناظر (٢٧,٨%) ، (٥٣,٢%) أعلى من نسبة الإشارة إليهما للأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول (٢٤,١%) ، (٥١,٩%) .

- ويسأل أفراد العينة عن الأدوات التي يستخدمها القائم بالتقويم في أسلوب " الملاحظة المنظمة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٢٤)

استجابات أفراد العينة حول الكوآت التى يستخدمها القائم بالتقويم فى أسلوب " الملاحظة المنظمة "

أداة التقويم	ك	%
الإطلاع على السجلات	٤٩	٦٢
استمارة الملاحظة	٣٠	٣٨

يتضح من الجدول السابق أن الإطلاع على السجلات هو أداة التقويم الأكثر استخداما فى أسلوب الملاحظة المنظمة ، حيث أشار إلى ذلك (٦٢ %) من مجموع أفراد العينة .

- ويسؤال أفراد العينة عن موقفهم من أسلوب " الملاحظة المنظمة " كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٢٥)

استجابات أفراد العينة حول تأييد أو رفض استخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة "

الاستجابة	ك	%
نعم	٦٦	٨٣,٥
لا	١٣	١٦,٥

دالة عند مستوى ٠,٠٠٠٠١

ذ = ١٠,٧٥

من الجدول السابق يتضح أن قيمة ذ = ١٠,٧٥ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠٠١) ،

مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين النسبتين لصالح نسبة المؤيدين - الذين أجابوا بـ "نعم" - لأسلوب الملاحظة المنظمة.

- ويسؤال أفراد العينة الذين أبدوا استخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة " عن أسباب

تأييدهم لذلك كانت إجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٢٦)

أسباب تأييد مشرفى الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب " الملاحظة المنظمة " فى تقويم أدائهم (*)

م	الأسباب	ك	%
١	لأنه يشمل ملاحظة جميع جوانب عمل المشرف .	٢٧	٤٠,٩
٢	لأنه يعتمد على التسجيل الجيد .	٣٨	٥٧,٦
٣	لأن الإطلاع على السجلات المدون بها للملاحظة يبين ما تم إنجازه أولا بأول	٢١	٣١,٨
٤	لأن السجلات المدون بها للملاحظة يسهل الرجوع إليها فى أى وقت .	٣٤	٥١,٥

(*) النسب المئوية فى الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ " نعم " (٦٦ فرد) .

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب تأييد مشرفي الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "الملاحظة المنظمة" سببين أولهما لأنه يعتمد على التسجيل الجيد ، وثانيهما لأن السجلات المدون بها الملاحظة يسهل الرجوع إليها في أى وقت ، وقد أشار إلى هذين السببين على التوالي (٥٧,٦%) ، (٥١,٥%) ممن أيدوا هذا الأسلوب .

- ويسؤال أفراد العينة الذين رفضوا استخدام أسلوب "الملاحظة المنظمة" عن أسباب رفضهم لذلك كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٢٧)

أسباب رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لاستخدام أسلوب "الملاحظة المنظمة" في تقويم أدائهم^(٦)

م	الأسباب	ك	%
١	لأنه يتطلب موضوعية في التسجيل لا تتوافر لدى بعض القائمين بالتقويم.	٨	٦١,٥
٢	لأنه يعتمد على تولد القائم بالتقويم فترات طويلة لملاحظة الأداء .	٤	٣٠,٨
٣	لأن وجود القائم بالتقويم لملاحظة العمل بشكل مباشر يسبب الإرتباك لبعض المشرفين .	٢	١٥,٤

يتضح من الجدول السابق أن أهم أسباب رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لأسلوب "الملاحظة المنظمة" هو أنه يتطلب موضوعية في التسجيل لا تتوافر لدى بعض القائمين ، حيث أشار إلى ذلك (٦١,٥%) ممن رفضوا استخدام هذا الأسلوب .

هذا وبإنتهاء عرض النتائج المحلولة الخمسة للوردة بالإستبيان يكون قد تم الإجابة على الأسئلة الفرعية الثلاث بمشكلة الدراسة وهى :

- ما واقع أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ؟
- ما الأدوات المستخدمة بالفعل فى أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟
- ما أسباب تأييد أو رفض مشرفي الأنشطة الاجتماعية لكل أسلوب من أساليب التقويم ؟
- ويسؤال أفراد العينة عن مقترحاتهم لتطوير تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية كانت استجاباتهم كما يوضحها الجدول الآتي :

(٦) النسب المئوية في الجدول منسوبة إلى من أجابوا بـ "لا" (١٣ فرد) .

جدول رقم (٢٨)
مقترحات أفراد العينة لتطوير تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية

م	المقترحات	ك	%
١	إعادة النظر في توزيع درجات التقويم بين القائمين بالتقويم وإعطاء الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول النصيب الأكبر لأنه الأكثر احتكاكا بالمشرف يليه الموجه الفني ثم المدير / الناظر .	٩	١١,٤
٢	أن يكون هناك دليل واضح لتقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية يكون دليلا مرجعيا للقائمين بالتقويم .	٢١	٢٦,٦
٣	أن يشترك الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول مع الموجه الفني والمدير / الناظر في تقويم مشرف النشاط الاجتماعي ولا يترك أحدهم مسؤولية ذلك للأخر وحده .	١٦	٢٠,٣
٤	تدريب القائمين بالتقويم على التقويم الموضوعي والابتعاد عن الاجتهادات الشخصية في التقويم .	٤١	٥١,٩
٥	إعداد أدوات تقويم علمية ومقتلة يتم توزيعها على القائمين للتقويم كي يلتزموا بها .	٢٤	٣٠,٤
٦	ضرورة الاستعانة بالخبراء من أساتذة الجامعات والمؤسسات العلمية والمسؤولين لوضع سياسة أو نظام عام لتقويم مشرفي الأنشطة تراعي في الأهداف التربوية المرجوة من الأنشطة .	٢٠	٢٥,٣

يتضح من الجدول السابق تنوع مقترحات أفراد العينة لتطوير تقويم أدائهم ، وأهم هذه المقترحات تدريب القائمين بالتقويم على التقويم الموضوعي والابتعاد عن الاجتهادات الشخصية ، حيث أشار إلى ذلك (٥١,٩%) من مجموع أفراد العينة . يليه المقترح بأن يكون هناك دليلاً مرجعياً للتقويم ، حيث أشار إلى ذلك (٢٦,٦%) ، أما بقية المقترحات فقد تراوحت نسب الإشارة إليها بين (٢٥,٣%) ، (١١,٤%) .

وبالرغم من النسب المتفاوتة بين مقترحات العينة إلا أن هذا لا يقلل من أهميتها ، ومن أهمية وضعها في الاعتبار عند تطوير تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية .

وبهذا يكون قد تم الإجابة عند الجزئية الخاصة بالمقترحات في السؤال السادس والأخير لمشكلة الدراسة ، وهو : (ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تطوير تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية) ؟

خامساً : النتائج العامة والتوصيات :

١ - النتائج العامة :

- فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية أمكن التوصل إلى للنتائج العامة الآتية :
- أن غالبية أفراد العينة (٦٠,٨ %) يؤيدون استخدام أسلوب تقدير الطلاب ، وذلك لأن الطلاب أكثر تعاملًا مع المشرف من غيرهم ، كما أن الطالب هو المستهدف الأول من مشروعات وبرامج الأنشطة الاجتماعية ، أما عن أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لهذا الأسلوب فكان أهمها أن الطلاب لا تتوافر لديهم المعرفة الكافية بعملية التقويم حيث أشار إلى ذلك (٧٧,٤ %) من الذين رفضوا هذا الأسلوب . وكانت الأداة الأكثر استخداماً فى هذا الأسلوب هى الحوار الشففى حيث أشار إلى ذلك (٩٧,٥ %) من مجموع أفراد العينة .
 - أن غالبية أفراد للعينة (٧٣,٤ %) يرون أن هناك استفادة عملية من أسلوب تقدير الذات فى تجويد عملهم ، يرجع ذلك إلى أنه يدفع إلى مزيد من الإنجازات ، كما يفيد فى التعرف على الأخطاء التى تم الوقوع فيها ومحاولة تلافيها فى المواقف القادمة . وقد كان أهم أسباب رفض مشرفى الأنشطة الاجتماعية لهذا الأسلوب هو أنه عملية ذاتية تتم بين المشرف ونفسه ، وبالتالي تخلو من الموضوعية ، حيث أشار إلى ذلك (٧٦,٢ %) ممن رفضوا هذا الأسلوب .
 - أن غالبية أفراد العينة (٦٢ %) يؤيدون استخدام أسلوب تقدير الرؤساء والزملاء ، ذلك لأن الرؤساء والزملاء غالباً لديهم خبرة بالأنشطة الاجتماعية ، أما من رفضوا هذا الأسلوب فقد كان أهم أسباب رفضهم أن آراء بعض الزملاء تتحكم فيها المصالح الشخصية ، حيث أشار إلى ذلك (٦٦,٧ %) ممن رفضوا هذا الأسلوب . وكانت الأداة الأكثر استخداماً فى هذا الأسلوب هى الحوار الشففى ، يليها الإطلاع على التقارير السابقة للرؤساء فى العمل ، حيث أشار إلى هاتين الأداتين على التوالى (٥٤,٤ %) ، (٥٣,٢ %) من مجموع أفراد العينة .
 - أن غالبية أفراد العينة (٨٣,٥ %) يؤيدون استخدام أسلوب بيئة الجماعة ، لأنه أسلوب يتميز بالموضوعية، ولأن الجماعة هى مرآة عمل المشرف التى تعكس كل ما يبذله من جهود لإنجاح العمل ، أما من رفضوا هذا الأسلوب فيرون أنه يستلزم أدوات قياس كثيرة للعلاقات

داخل الجماعة مما يكلف الكثير من الجهد والوقت والتكاليف ، وقد أشار إلى ذلك (٧٦,٩%) ممن رفضوا هذا الأسلوب . وقد كانت الأداة الأكثر استخداماً في هذا الأسلوب هي الحوار الشفهي حيث أشار إلى ذلك (٧٧,٢%) من مجموع أفراد العينة .

- أن غالبية أفراد العينة (٨٣,٥%) يؤيدون استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لأنه أسلوب يعتمد على التسجيل الجيد ، ولأن السجلات المدونة بها الملاحظة يسهل الرجوع إليها في أي وقت ، وقد كان أهم أسباب رفض هذا الأسلوب هو أنه يتطلب موضوعية في التسجيل لا تتوافر لدى بعض القائمين بالتقويم، وقد أشار إلى ذلك (٦١,٥ %) ممن رفضوا هذا الأسلوب . أما الأداة الأكثر استخداماً في هذا الأسلوب فهي الإطلاع على السجلات حيث أشار إلى ذلك (٦٢%) من مجموع أفراد العينة .

- أن أساليب التقويم الأكثر استخداماً في أساليب التقويم الخمسة التي تناولتها الدراسة هي أسلوبية بيئة الجماعة ، والملاحظة المنظمة ، حيث كانت نسبة الإشارة إلى كليهما واحدة هي (٨٣,٥ %) من مجموع أفراد العينة .

- أن أساليب التقويم الأقل استخداماً في أساليب التقويم الخمسة هما أسلوب تقدير الطلاب ، وتقدير الرؤساء والزلاء ، حيث كانت نسبة الإشارة إليهما على التوالي (٦٠,٨%) ، (٦٢%) من مجموع أفراد العينة .

- أن أداة التقويم الأكثر استخداماً في أساليب التقويم الخمس هي الحوار الشفهي ، حيث حظيت بأعلى النسب المئوية للأدوات المستخدمة في أسلوب تقدير الطلاب (٩٧,٥ %) ، وأسلوب تقدير الرؤساء والزلاء (٥٤,٤ %) ، وأسلوب بيئة الجماعة (٧٧,٢ %) .

٢ - التوصيات :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة ومقترحات العينة يوصي الباحث بما يلي :
- توعية مشرفي الأنشطة الاجتماعية بأن الهدف الأساسي من عملية التقويم إنما هو تحسين الأداء والنمو المهني ، وليس التقويم لمجرد الرقابة والسيطرة وتصيد الأخطاء .
- أن يتم تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية في ضوء واجباتهم ومسئولياتهم المهنية المكلفين بها .

- ضرورة تدريب القائمين بالتقويم على استخدام أساليب التقويم المختارة فى تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ، والإبتعاد قدر الإمكان عن الطرق التقليدية فى التقويم التى تعتمد على الاجتهادات الشخصية.
- التوعية بأهمية استخدام أسلوبى تقدير الطلاب ، وتقدير الرؤساء والزملاء - حيث أنهما الأسلوبين الأكثر استخداما - وكيفية تطبيقهما عمليا بطريقة موضوعية فى تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية .
- توعية الطلاب الممارسين للأنشطة بأهمية عملية التقويم ، وأهمية مشاركتهم فيها بالشكل اللائق الذى يجعل المشرفون على الأنشطة الاجتماعية يقبلون ذلك دون غشاضة .
- توعية مشرفى الأنشطة الاجتماعية بأهمية ممارستها لأسلوب تقدير الذات ، وضرورة تدريبهم على استخدامها ، حيث أنه أسلوب علمى له إجراءاته وليس مجرد تأملات ذاتية لا يتبعها فعل.
- تدريب القائمين بتقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية على استخدام أدوات تقويم أخرى إلى جانب الحوار الشفهى ، حيث أن الاعتماد على الحوار الشفهى وحده قد يساعد فى إخفاء بعض أبعاد التقويم التى لا تتضح إلا باستخدام أدوات أخرى .
- توفير أدوات ومقاييس موضوعية مقلنة لكل أسلوب من أساليب التقويم ، وتدريب القائمين بالتقويم على استخدامها .
- توعية نظارس ومديرى المدارس على وجه الخصوص بأهمية تقويم أداء مشرفى الأنشطة الاجتماعية ، وضرورة التزام الأمانة والموضوعية من جانبهم فى ذلك .
- أن تعتمد وزارة التربية والتعليم أساليب التقويم الخمسة التى تناولتها الدراسة بحيث تصبح أساليب تقويم لها صفة الرسمية مما يساعد على استخدامها وتوظيفها فى تقويم أداء مشرفى الأنشطة .
- ضرورة إشراك أساتذة الجامعات والمتخصصين مع المسؤولين فى وزارة التربية والتعليم فى وضع سياسة أو نظام عام لتقويم مشرفى الأنشطة تراعى فيه الأهداف التربوية المرجوة من الأنشطة ، وتراعى فيه أيضا للفروق الفردية بين المشرفين ، وكذلك الإمكانيات المتاحة .
- ضرورة أن تكون عملية تقويم الأداء عملية تشاركية تعاونية بين القائمين بالتقويم ، وألا يتركها أحدهم للآخر ، وذلك لتحقيق مزيد من الموضوعية والدقة فى التقويم .

- إعادة النظر في توزيع درجات تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية بين الأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول ، والموجه الفني ، والمدير / الناظر ، بحيث يكون النصيب الأكبر للأخصائي الاجتماعي الأول / المدرس الأول بصفته الرئيس المباشر والأكثر احتكاكا بالمشرف ، يليه الموجه الفني ، ثم المدير / الناظر .
 - ضرورة إعداد دليل لتقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية يوضح به أهمية وأهداف وأساليب وكيفية تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية .
 - ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول تقويم الأنشطة الاجتماعية بمختلف أبعادها سواء من حيث الإشراف أو التخطيط أو التنظيم أو المتابعة أو التقويم ، وذلك لفكرة الدراسات في هذا المجال .
- وبهذا يكون قد تم الإجابة على الجزئية الخاصة بالتوصيات في السؤال السادس والأخير بمشكلة الدراسة وهو : (ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تطوير تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية ؟) :

المراجع

- ١ - سعيد التل وآخرون : المرجع في مبادئ التربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن - عمان ، ١٩٩٣ ، ص ٨١٦ .
- ٢ - فاروق حمدي الفسرا : " تقويم المعلم من خلال مدخل الكفاءات " ، تقرير عن الدورة التمهيدية الثانية في التقويم التربوي ، في الفترة من ١٣ - ٢٩ / ٣ / ١٩٨٤ المجلد الثاني ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الكويت ، ١٩٨٤ ، ص ٤٥ .

- 3 - Townsэнд, David : Teaher evaluation in secondary schools: The Firt year of implementation of a policy of teacher supervision and evaluation in the five secondary schools of Lethbridge school District No 51 Final Report, Research, Alberta Dept of Education, Edmonton Planning services Branch, 1984.

- العزيب محمد العزب زهران : تقويم أداء مهارات تدريس الهندسة لدى طلاب كلية التربية - بنينا ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها ، ١٩٨٧ .

- ليلي حسن إبراهيم : " تقويم أداء طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية لبعض مهارات التدريس " ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٤ ، القاهرة ، يولييه ١٩٨٨ .

6 - Finley, David A : Teacher of evalouation : Process versu Person, with implications for instructioi improvement, EDD, Arizona state Univ, 1990, DAI, Vol 52 - 01A, P. 32.

7 - Flak, Randy Alvin : A comparison of the Attitudes of Iowa High school teachers and principals toward teache evaluation and the purposes of teacher evaluation EDD, Drake Univ, 1990. DAI, Vol 57 - 12 , P. 117 .

/ - عبد المؤمن محمد عبده : تقويم أداء معلم الدراسات الاجتماعية فى استخدام الكتاب المدرسى بالصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها ، ١٩٩١ .

9 - Lawler, Daniel William : An examination of teacher evaluation in Iowa, PHD, Iowa state Univ, 1992, DAI, Vol 53 - 03 A, P. 677.

10- Myers, John Theodore : The status of teacher evaluation in the state of Ohio : Practices and procedures, PHD, Ohio Univ, 1994, DAI, Vol 55 - 11A, P. 3372.

11- Johnson, Jennifer Mcnelis : Astatewide analysis of secondary principal evaluation systems in Arizona, EDD, Arizona state Univ, 1996, DAI, Vol 57- 03A, P. 950.

12- Peal, Christopher J : Impact of superordinate / Administrator evaluation Upon selected Michigan puplic school, K - 6 principals, performance as perceived by superintendents and Elementary principals, Loyola Univ of Chicago, 1996, DAI, Vol 57- 03A, P. 958 .

13- Segobiano, Gina Lynne : The effectiveness of teacher evaluation as perceived by teachers and Administrators in Illinois, Saint Louis Univ, 1998, DAI, Vol 59 – 11A, P. 4025.

١٤- محمد بسيوني محمد عبد العاطي : الجماعة المدرسية وعلاقتها بتغيير بعض القيم الاجتماعية - دراسة على جماعة الخدمة العامة بمدارس كفر الشيخ ، رسالة ماجستير ، معهد للعلوم الاجتماعية ، كلية الآداب ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٠ ، ص ٨٦ - ٨٧ .

١٥- أحمد جمال أحمد ، عدلى سليمان : الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٩٢ .

١٦- عدلى سليمان : المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٢٥٢ .

١٧- حسن شحاته : النشاط المدرسى .. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، ط ٢ ، الدار المصرية للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٥٠ .

١٨- عدلى سليمان : أسس ومجالات العمل مع الجماعات ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٨ .

١٩- عدلى سليمان : قيادة الجماعات من منظور اجتماعي ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٣٢ .

٢٠- المرجع السابق : نفس الصفحة .

٢١- محمد بسيوني محمد عبد العاطي : الجماعة المدرسية وعلاقتها بتغيير بعض القيم الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ٨٧ .

٢٢- جلال عبد الوهاب : النشاط المدرسى - مفاهيمه ومجالاته وبحوثه ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨١ ، ص ١١٨ .

٢٣- حسن شحاته : النشاط المدرسى .. مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .

- ٢٤ - محمد شمس الدين أحمد : العمل مع الجماعات فى محيط الخدمة الاجتماعية ، مطبعة يوم المستشفيات ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٣١٧ .
- ٢٥ - عرفات عبد العزيز سليمان : إستراتيجية الإدارة فى التعليم - دراسة تحليلية مقارنة ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٣٤ .
- ٢٦ - صلاح الدين جوهري : مقدمة فى إدارة وتنظيم التعليم ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٣٤ .

27 - Rowntree, Derek : Dictionary of Education, London Harper, Row Publishers, 1981, P. 213.

- ٢٨ - فاروق حمدى حافظ الفراء : وضع برنامج لتطوير بعض الكفاءات فى تكريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ ، ص ص ١٨ - ١٩ .
- ٢٩ - عزيز حنا داود : الصفات الشخصية للنجاح طلبة كلية المعلمين فى مهنة التدريس ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٥ ، ص ٩ .
- ٣٠ - رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٦٣ .
- ٣١ - فاروق حمدى الفراء : تقويم المعلم من خلال مدخل الكفاءات ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .
- ٣٢ - المرجع السابق ، نفس الصفحة .
- ٣٣ - فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : علم النفس التربوى ، ط ٥ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ص ٧٩٠ - ٧٩١ .
- ٣٤ - صلاح الدين جوهري : مقدمة فى إدارة وتنظيم التعليم ، مرجع سابق ، ص ١٧٥ .
- ٣٥ - فاروق حمدى الفراء : تقويم المعلم من خلال مدخل الكفاءات ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .
- ٣٦ - جلال عبد الوهاب : للنشاط المدرسى .. مفاهيمه ومجالاته وبحوثه ، مرجع سابق ، ص ١١٨ .

- ٣٧ - آمال صادق ، فؤاد أبو حطب : علم النفس التربوي ، ط ٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٥٦٩ .
- ٣٨ - عدلى سليمان : المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٢٩٠ .
- ٣٩ - المرجع السابق ، ص من ٢٥١ - ٢٥٠ .
- ٤٠ - أحمد محمد الطيب : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٩٩ ، ص ٦٢ .
- ٤١ - مرفن شو : ديناميات الجماعة - دراسة في سلوك الجماعة الصغيرة ، ترجمة د. مصري حنوره ، د. محيى الدين أحمد حسين ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٢٩٥ .
- ٤٢ - مرجع السابق ، ص ٤٣٦ .
- ٤٣ - محمود عبد الحليم منسى : التقويم للتربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٨ ، ص ٦٧ .
- ٤٤ - رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مرجع سابق ، ص ٤٧ .
- ٤٥ - فاروق حمدي الفسرا : " إتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي " ، رسالة الخليل العربي ، ع ٤ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٥ ، ص من ٢٨٥ - ٢٨٧ .
- ٤٦ - نجفة قطب السيد الجزائر : دراسة تحليلية لمناهج التاريخ في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء فكرة دور الشعوب في حركة التاريخ ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٠ .
- ٤٧ - حسين عبد العزيز حلمي ، طارق عميرة : مبادئ في الإحصاء واستخداماتها ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص من ٢٨٤ - ٢٨٨ .



إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية للمنظمات

أ . ساهرة غسان الملاك

د . أحمد صالح الأثرى

١ - المقدمة :

إن نظرية أو مبدأ إدارة المعرفة (KM) Knowledge Management ليس بالمبدأ الجديد أو الفكرة الجديدة ، حيث ظهر هذا المبدأ في بداية التسعينيات ، عندما قامت إحدى الشركات الاستشارية الأمريكية باستثمار مصادرها المادية والتكنولوجية لتطبيق نظام إدارة المعرفة (KM) حيث كان الهدف الأساسي من وراء هذا النظام هو الاستفادة الشاملة من خبرات ومعارف ومهارات العاملين في المؤسسة ، وخبرات ومعارف ومهارات المؤسسة ذاتها ، من خلال استخدام تطبيقات الحاسب الآلي لتكون متوفرة للجميع في كل وقت ومكان. وعند نجاح هذه المؤسسة في تطبيق هذا النظام انتشر هذا المبدأ بصورة سريعة في مؤسسات العالم في القرن الجديد، وأصبحت معارف العاملين والمؤسسة وخبراتهم ومهاراتهم من الأصول الجديدة والثروة الكبيرة التي يجب استثمارها ، لتطوير العاملين ، ومن ثم أداء المنظمات وتحسين وضعها التنافسي ، كما أصبحت من العوامل الرئيسية التي يقاس عليها نجاح الإدارة .

ونظراً لأن مبدأ إدارة المعرفة (KM) يعتبر من المبادئ الحديثة في علم الإدارة فقد اختلف العديد من الباحثين في هذا المجال لتعريف وتفسير معنى إدارة المعرفة (KM) وكانت غالبية هذه الاختلافات تنصب في التفارقة بين المعلومات والمعرفة ، والتي أثبت العديد من الباحثين أنهما مختلفتين تماماً، حيث أنه ومن المعروف أن المعلومات هي عبارة عن أجزاء مركبة من البيانات إلا أن المعرفة هي أكبر وأشمل من ذلك ، فهي الاعتقادات والخبرات والتفسيرات التي تكونت من استخدام هذه المعلومات، كما أنها تعتمد على الشخص ومبادئه ومعتقداته ، والتي تتأثر بالمشاركة والأحكام والسلوك والتصرفات. أما معرفة أو معارف المؤسسة فهي التي تكونت لدى العاملين من خلال العمل ، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير أداء المؤسسة ، حيث كما يرى العديد من الباحثين أن تطور المؤسسة يحدث بشكل أسرع وأقوى

عندما تنتقل هذه الخبرات والمعارف من الشخص واحتكاره لها إلى المؤسسة ، لتكون معلومات ومعارف عامة يمكن للاستفادة منها. وهذه المعرفة هي أساس اهتمام إنظام إدارة المعرفة (KM) والتي تربط بين المعرفة واستغلال هذه المعارف لتقود المؤسسة إلى التغيير. أى بمعنى آخر فهي تركز على الإنجازات وإدارة التغيير.

و مما سبق يمكن تعريف إدارة المعرفة (KM) بأنها وضع المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة في أيدي العاملين في الوقت والشكل المناسب والسهولة الممكنة للاستفادة منها (Ragsdale 1999 p.32). أما (Garner 1999 p.51) فقد عرفها بأنها التعلم من الأخطاء، لما (Verespej 1999 p.20) فهو يعرف إدارة المعرفة بأنها إيجاد الطريقة التي تسهل عملية الحصول على حكمة ومعارف العاملين في المؤسسة ومن ثم وضعها تحت تصرف الجميع.

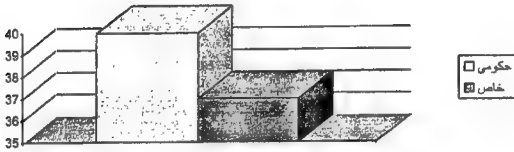
٢ - أهداف ومنهجية الدراسة

أن الهدف من وراء إعداد هذا البحث هو بيان أهمية إدارة المعرفة (KM) كمبدأ من مبادئ الإدارة الحديثة في العالم ، وبيان أثره على تطور المنظمة والعاملين فيها ، ومن ثم التحقق من مدى وجود نظام لإدارة المعرفة (KM) في مؤسسات الكويت العامة والخاصة، كما يهدف البحث إلى قياس وفحص الواقع الحالي لإدارة المعرفة في الكويت، وكيف من الممكن أن يتم تطوير هذا الواقع لتحقيق أهداف التطور والنمو والمنافسة للمنظمات من خلال زيادة الاستثمار بالطاقة البشرية العاملة ، لتحقيق فاعلية العمل خاصة في ظل نظام العولمة ، والذي أصبح مصدر تهديد للعديد من المنظمات، ثم تتطرق للدراسة إلى وضع السبل والخطوات الكفيلة لتطبيق هذا النظام في هذه المؤسسات في حال عدم تواجده.

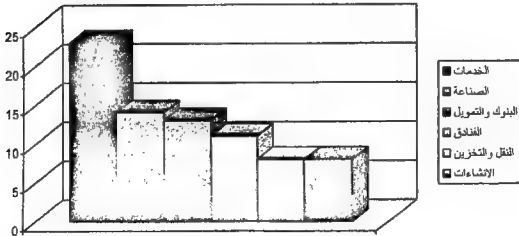
ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالات المنشورة لتأخذ كأفضل تطبيق (Best practice) لنظام إدارة المعرفة (Ballha, Harty, Andrew, 1999) Coates, 1999 Lim, Ahmed and Zairi, 1999, Kirrane, 1999, Gore and Gore, 1999 (Sweiby, 1997, Ragsdale, 1999, Garner, 1999, ASTD, 1999, Meyer and Zack, 1996 (Drucker, 1993) حيث تم تصميم استبانة من واقع ما ذكر في الأبحاث المذكورة وتم تحديد عينة البحث لتكون ١٠٨ مؤسسة حكومية وخاصة عاملة في الكويت ، وكان مجتمع البحث هم مدراء التدريب والتطوير الإداري والبشرى ، وتم توزيع الاستبيان عليهم ، حيث تم استرجاع ٩٦ استبانة وتم تحليل ٧٧ استبانة فقط لمطابقتها للشروط العلمية (٤٠ مؤسسة حكومية و٣٧ مؤسسة خاصة) كما هو موضح في الشكل (١ و ٢). كان معيار اختيار مجتمع العينة هو حجم المؤسسة

ووضعها المادي واعتمد الاختيار على النشرات الإحصائية المنشورة من قبل وزارة التخطيط في الكويت إضافة إلى بعض دراسات الحالات التي اختيرت من المراجع المختصة بنفس المجال. وقد بينت الدراسة أن غالبية أفراد العينة في القطاعين يعتبرون أن نظام إدارة المعرفة لديهم كان له أثر كبير في تطوير منظماتهم، كما بينوا أن أهم مصادر المعرفة لديهم هم العاملون ثم خبرة المنظمة نفسها، كما بينت الدراسة أن أهم الوسائل المستخدمة في المنظمات الكويتية لتسهيل عملية المشاركة في المعارف والخبرات هي استخدام النشرات والمجلات الداخلية .

شكل (١) توزيع العينة حسب الملكية



شكل (٢) توزيع العينة حسب القطاع



٣ - فحوى الدراسة

تم تزويد عينة البحث بعدة عبارات أساسية ، وتم الطلب من المشاركين في الاستبيان توضيح مدى موافقتهم على تلك العبارات بواسطة مقياس ليكرز ذي الخمس خيارات.

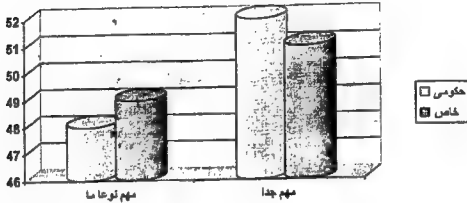
٣-١ أهمية المعرفة للمنظمة

هناك العديد من الأسباب التي تجعل (KM) ذات أهمية عالية للمنظمات والأعمال كما تم توضيحها من قبل ASD (١٩٩٩) منها النقلة النوعية للمنظمات من الاعتماد على الصناعة إلى الاعتماد على المعلومات ، والذي كان له أثر كبير على المنظمات والأفراد العاملين بها. وكان سبب الأهمية العالية للمعرفة هو اكتشاف العديد من المنظمات لحجم المعارف القيمة التي يفقدونها المشروع مقارنة بالريخ المادي ، حيث أثبتت التطبيقات العملية لنظام (KM) بأنه أحد العناصر المهمة في كسب والاستفادة من هذه المعارف لتطوير المنظمة من خلال توضيح أهمية العاملين وأهمية ما يحملون من معارف وخبرات. إن الهدف الأساسي من هذا الجزء هو معرفة مدى وجود من عدم وجود نظام لإدارة المعرفة في المنظمات الكويتية .

تم سؤال أفراد العينة عن مدى أهمية المعرفة لمنظماتهم، ومن خلال الإجابة تبين إن الغالبية في القطاعين ترى أن المعرفة ذات أهمية كبيرة لتنمية منظماتهم في حين إن ٤٧,٥% من القطاع الحكومي و ٤٨,٦% من القطاع الخاص ترى أنها مهمة نوعاً ما كما يوضحه الشكل (٣) .

إن اعتبار المعرفة ذات أهمية ليس بالنتيجة المهمة ولكن جمع وتشكيل وتخزين هذه المعارف ، ومن ثم اتخاذ إجراءات أو قرارات بناء على هذه المعارف هو الأهم . حيث كما بين SweiBy (١٩٩٧) فإن المعرفة لن يكون لها معنى إلا في ظل استخدامها. من هذا المنطلق فإن أهمية المعرفة تظهر من خلال استقلالها في القرارات التنموية للمنظمة ، ومن الممكن الحصول على هذه المعارف والمكونة من مجموعة من المعلومات والتي تكونت من خلال العمل بالمنظمة من خلال التواصل الاجتماعي والاتصال والتي تكون ذات قيمة لتطوير المنظمة .

شكل (٣) أهمية المعرفة للمنظمات



٢ - ٣ أهمية مصادر المعرفة :

تم سؤال العينة لتحديد مدى أهمية مصادر المعرفة لمنظماتهم ولنظام (KM) الخاص بهم، حيث انشقق إجمالي العينة في القطاعين الحكومي والخاص على أهمية المعرفة الخاصة بالأفراد ، ومعرفة المنظمة كنصنر رئيسي لنظام (KM) لديهم كما يوضحه الجدول رقم (١) . بينما ٤٤ % من القطاع الحكومي و ٥٩ % من القطاع الخاص يرون أن معرفة المستهلك أو العميل هي الأهم في حين إن ٣٢ % من القطاع الحكومي و ٩٢ % من القطاع الخاص يرون إن معرفة الجهة التي تقوم بتزويدهم بالمواد الداخلة بالإنتاج أو الخدمة هي الأهم .

جدول (١) أهمية مصادر المعرفة

المصادر	القطاع	أولئك	غير متأكد	لا أولئك	المجموع
معرفة العاملين	الحكومي	100%	٠%	٠%	100%
	الخاص	100%	٠%	٠%	100%
معرفة المستهلك أو العميل	الحكومي	44%	48%	٨%	100%
	الخاص	59%	38%	٣%	100%
معرفة مزود الخدمة / المادة	الحكومي	32%	35%	٣٣%	100%
	الخاص	92%	5%	٣%	المجموع
معرفة المنظمة	الحكومي	100%	٠%	٠%	100%
	الخاص	100%	٠%	٠%	100%

من خلال التحليل السابق يتضح أن القطاع الخاص أكثر تطوراً من القطاع الحكومي فيما يتعلق بنظام (KM) ويعود ذلك إلى تنوع مصادر المعرفة التي يعتمد عليها القطاع الخاص لنظام المعرفة لديه، وهذا ما يؤيده (Coates 1999) الذي أفاد بأن نظام (KM) يجب أن تنتوع مصادره حتى يؤتي ثماره المرجوة .

٣-٣ نظرة العاملين للمعرفة :

يعرف نظام المعرفة بأنه عبارة عن إيجاد الطرق والسبل التي تسهل عملية اقتناص وجمع حكمة العاملين في المنظمة (خبراتهم التي بنيت عبر سنوات الحياة والعمل). وهذا يعنى المشاركة في الخبرات والمعارف من أساسيات عمل نظام إدارة المعرفة. في هذا السياق سئل أفراد العينة لتوضيح الصورة التي ينظر بها العاملون إلى معارفهم وخبراتهم المكتسبة. تبين الإجابة على هذا السؤال أن ٦٥% من القطاع الحكومي و ٧٥% من القطاع الخاص يرون أن المعرفة والخبرة هي قوة لا يمكن أن يشاركوا بها مع غيرهم، بينما ٨٧% من القطاع الحكومي و ٧٥% من الخاص يرون أن هذه المعارف والخبرات هي ملكية شخصية، كما أن ٧٧% من القطاع الحكومي يحملون هذه المعارف والخبرات للمحافظة على مراكزهم في العمل ، في حين أن ٦٤% من القطاع الخاص يرون أن الخبرة والمعرفة المكتسبة هي أصل من أصول المنظمة وذلك لأنهم اكتسبوها من خلال عملهم بها .

مما سبق ومن خلال نظرة العاملين للمعرفة يتبين مدى صعوبة إيجاد نظام لإدارة المعرفة في المنظمات الكويتية (جدول ٢) وهذا يتماشى مع ما ذكره (Zack 1999) والذي بين أن أهم عائق لبناء نظام إدارة المعرفة هو نظرة العاملين للمعرفة على أساس أنها قوة وملكية شخصية، فسي غالبية بيئات العمل نجد أن العاملين يرون المعرفة بقوة بالمحافظة عليها يحافظون على مراكزهم ووظائفهم ، مما يجعل نسبة نجاح نظام المعرفة في حال إنشائه ضعيفة جداً، وللتخلص من هذه النظرة يجب على المنظمة أن تخلق بيئة وثقافة سليمة خاصة بها تساعد على تبادل الخبرات والمعارف بجو صحي وبصورة مقبولة من الجميع كما بينه (Schwarzwalder 1999) أما Zack 1999 فقد بين أن أهم عامل للتخلص من مثل هذه التوجهات هو دعم الإدارة العليا لمثل هذا النظام ، وأن تكون قدوة في نقل تجاربها وخبراتها للعاملين، كما بين أيضاً أن كثيراً من المنظمات التي نجحت في تطبيق نظامها بدأت في أقسام معينة ، والتي كانت فيها بيئة سليمة وعاملة متفتحة وقابلة لنقل المعارف والخبرات .

جدول (٢) نظرة العاملين للمعرفة

نظرة العاملين للمعرفة	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
يرى العاملون المعرفة والخبرة بأنها قوة	حكومي	65%	35%	0%	100%
	خاص	75%	20%	5%	100%
يرى العاملون بأن خبراتهم ومعارفهم شيء خاص	حكومي	87%	13%	0%	100%
	خاص	75%	14%	11%	100%
يرى العاملون بأنه ليس لأحد الحق بمشاركتهم بمعارفهم وخبراتهم	حكومي	47%	13%	40%	100%
	خاص	35%	30%	35%	100%
يحمي العاملون خبراتهم ومعارفهم لحماية مراكزهم	حكومي	77%	13%	10%	100%
	خاص	37%	14%	49%	100%
لدى العاملين الاستعداد للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم	حكومي	10%	27%	63%	100%
	خاص	38%	32%	30%	100%
يرى العاملون أن معارفهم وخبراتهم من أصول المنظمة	حكومي	42%	30%	28%	100%
	خاص	64%	14%	22%	100%
يرى العاملون أن معارفهم وخبراتهم تكونت من خلال عملهم بالمنظمة فهي من حق المنظمة	حكومي	34%	28%	38%	100%
	خاص	41%	16%	43%	100%

في هذا السياق يجب على الإدارة الكويتية أن تشجع العاملين على التفكير بالعاملين الآخرين ، والذين من الممكن أن ينمو ويتطوروا في حال نقل المعارف والخبرات إليهم ، ومن ثم ينموا المنظمة ويطوروها ، كما يجب عليهم النظر إلى الإدارات التي لها أهداف متشابهة، ومن ثم تشجيع العاملين في هذه الإدارات للمشاركة في المعارف والخبرات لتكون نواة لهذا النظام. من جانب آخر يجب بناء ثقافة جديدة ، حيث يتقبل فيها العاملون نقل معارفهم وخبراتهم لغيرهم بصورة متبادلة وبنقة تامة لا يشوبها شائبة ، كم يجب أيضاً أن تحدد الإدارة العاملين الذين يجب أن تنقل معارفهم وخبراتهم قبل أن يتركوا العمل لأي سبب كان، حيث إنه ومن المعتاد أن الموظف الذي يترك العمل يتركه مع خبراته ومعرفة وعلى من يليه أن يبدأ من الصفر . إن البيئة التي تساعد على نقل الخبرات والمعارف وتمنع الموظف من اخذ كل خبراته ومعارفه معه عند انتقاله أو استقالته مستكون بيئة توفر أرباحاً مضاعفة للمنظمة (ASTD 1999) .

٤ - ٣ مصادر المعرفة :

تم توجيه سؤال لإفراد العينة حول مصادر المعرفة التي يبنون عليها نظام المعرفة الخاص بهم. أفاد الغالبية من القطاعين الحكومي والخاص أن أهم مصدر للمعرفة لديهم هو المؤتمرات والنشرات الداخلية (جدول ٣) ، بالإضافة إلى أن ٧٥ % من القطاع الحكومي و ٥١ % من القطاع الخاص يستخدمون معارف العاملين كمصدر أساسي لهم، في حين أن ٥٧ % من القطاع الحكومي و ٦٤ % من القطاع الخاص يستخدمون أداء الموظفين كمصدر من مصادر المعرفة لنظام إدارة المعرفة لديهم. كما أن ٣٧ % من القطاع الحكومي و ٤٦ % من القطاع الخاص يستخدمون معارف وخبرات العملاء والمستهلكين كمصدر من مصادر المعرفة والخبرة.

جدول (٣) مصادر المعرفة

مصادر المعرفة	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
العاملين	حكومي	75%	25%	0%	100%
	خاص	51%	46%	3%	100%
المستهلك أو العميل	حكومي	37%	13%	50%	100%
	خاص	46%	19%	35%	100%
أداء العاملون	حكومي	57%	13%	30%	100%
	خاص	64%	14%	22%	100%
أخطاء الآخرين	حكومي	40%	27%	33%	100%
	خاص	21%	30%	49%	100%
المجلات والنشرات	حكومي	100%	0%	0%	100%
	خاص	81%	3%	16%	100%
المؤتمرات	حكومي	97%	3%	0%	100%
	خاص	92%	4%	4%	100%

إن التحليل السابق يبين أن غالبية مصادر المعرفة المستخدمة ، والتي يعتمد عليها نظام (KM) الخاص بهم هي مصادر خارجية فقط، وكما تم توضيحه سابقاً فإن نظام إدارة المعرفة يجب أن لا يعتمد على مصدر واحد سواء داخلي أو خارجي. في هذا السياق بين (1999) Coates أن مصادر المعرفة يجب أن تتنوع ويجب أن تشمل شبكة المعارف والخبرات على الموزعين والمستهلكين والمراجعين ومزودي الخدمة أو المواد الأولية والمجتمع والجمعيات العامة والجهات الحكومية وأي مصدر آخر متوفر. من جانب آخر يرى (1999) Garner أن

نظام المعرفة والخبرة هو عبارة عن التعلم من الأخطاء في العمل والتجارب الفاشلة ولكن هذه النقطة تحظى باهتمام ضئيل جدا من المنظمات الكويتية.

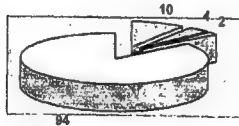
٥ - ٣ الوسائل المستخدمة في تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات :

لقد وضحت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD 1999) في تقريرها عن إدارة المعرفة بأنه يجب أن يقع تحت المصنفات التالية :

- < تشكيل وتخزين المعارف التي تساعد على التطوير.
- < قياس القيمة المالية للمعارف.
- < تسهيل عملية انتقال المعارف والخبرات.
- < إيجاد بيئة تساعد على المشاركة في المعارف والخبرات.

ولمعرفة في أي تصنيف يقع نظام إدارة المعرفة في دولة الكويت، سأل أفراد العينة عن النظام المستخدم في تجميع وتشكيل وخلق معارف جديدة ، ومن ثم قياس ونقل هذه المعارف، حيث أفاد غالبيتهم ومن القطاعين إن النشرات والمجلات الداخلية هي أهم وسيلة مستخدمة في عملية تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات، بينما ٤٣% من القطاع الخاص يستخدم الإنترنت كوسيلة مهمة في نقل وتبادل المعارف (شكل ٤ و ٥) .

شكل (٤) الوسائل المستخدمة في تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات في القطاع الحكومي



نشرات ومجلات داخلية □ لوتس نوتس □ لوتس نوتس □ انترنت □ انترنت

إن أهم نقطة متعلقة بنظام إدارة المعرفة هو عملية تشكيل المعارف والخبرات ومن ثم وضع هذه المعارف تحت تصرف العاملين المحتاجين لها في الوقت والمكان والشكل المناسب، ومن هذا المنطلق فإن برامج الكمبيوتر (اللويس) المعدة لذلك تعتبر من أهم الوسائل التي تسهل عملية تشكيل الخبرات والمعارف وليس المجالات التي تستهلك وقتاً كبيراً في عملية تحليل المعلومات الواردة فيها ومن ثم عرضها بشكل واحد وقد يكون الوقت غير مناسب أيضاً لعرضها إضافة إلى أن العودة إليها في حال الحاجة لها تكون أصعب في التذكر أو الحصول عليها.

شكل (٥) الوسائل المستخدمة في تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات في القطاع الخاص



نشرت ومجلات ألمية □ تتريت ■ تتريت

٦ - ٣ مشاركة العاملين في إثراء نظام إدارة المعرفة :

باستخدام النشرات والمجلات كأهم وسيلة في تسهيل نقل تبادل المعارف والخبرات في المنظمات الكويتية تم سؤال أفراد العينة عن أهم مدخلات العاملين للنظام، حيث بينت الإجابة أن ٩٧% من القطاع الخاص يستخدمون النظام لتسجيل أعمال المنظمة ، و ٩٥% منهم يستخدمونه لتسجيل الأداء بينما ٨٧% لتسجيل معلومات عن مزود الخدمة أو المواد الأولية ، في حين أن ٨٤% يستخدمونه لتسجيل معلومات عن المستهلكين والعملاء. أما القطاع الحكومي فأهم مدخلات النظام لديه فهو تسجيل أداء وأعمال المنظمة (جدول ٤).

٧ - ٣ تأثير نظام إدارة المعرفة على العاملين و العمل :

إن أكبر أثر لنظام إدارة المعرفة على العاملين و العمل في القطاع الحكومي كما بينه ٥٠% من أفراد العينة هو المساهمة في عملية إيجاد أو اختراع خدمات جديدة وزيادة إنتاج الموظفين ، إضافة إلى تسهيل وتشجيع العمل الجماعي، كما أن ٥٠% من القطاع الخاص لمسوا نفس التأثيرات ، إضافة إلى دور النظام في زيادة هامش الربح وإبداع العاملين في العمل وزيادة ارتياح العاملين إضافة إلى تحسين وضعهم التنافسي (جدول ٥).

جدول (٤) مشاركة العاملين في إثراء نظام إدارة المعرفة

مشاركة العاملين بإثراء نظام KM	القطاع	لا أعلم	بشكل كبير	بشكل معتدل	بشكل قليل	المجموع
أفكارهم حول أفضل الطرق لأداء العمل	حكومي	٠%	14%	58%	28%	100%
	خاص	26%	22%	11%	41%	100%
خبراتهم العملية	حكومي	٠%	24%	50%	26%	100%
	خاص	22%	32%	5%	41%	100%
معلومات عن العملاء والمستهلكين	حكومي	٠%	30%	42%	28%	100%
	خاص	3%	84%	8%	5%	100%
معلومات عن مزود الخدمة أو المواد الأولية	حكومي	٠%	28%	37%	35%	100%
	خاص	3%	87%	5%	5%	100%
تسجيل نشاط المنظمة	حكومي	٠%	65%	30%	5%	100%
	خاص	٠%	97%	٠%	3%	100%
تسجيل أداء المنظمة	حكومي	٠%	72%	18%	10%	100%
	خاص	٠%	95%	٠%	5%	100%

جدول (٥) تأثير نظام إدارة المعرفة على العاملين و العمل

تأثير نظام إدارة المعرفة	القطاع	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
زيادة معنويات العاملين	حكومي	32%	18%	50%	100%
	خاص	47%	35%	8%	100%
زيادة الإبداع في العمل	حكومي	40%	15%	45%	100%
	خاص	59%	38%	3%	100%
زيادة الإنتاجية	حكومي	50%	20%	30%	100%
	خاص	76%	24%	٠%	100%
رضا العملاء والمستهلكين	حكومي	35%	20%	45%	100%
	خاص	66%	24%	10%	100%
ارتفاع هامش الربح	حكومي	10%	30%	60%	100%
	خاص	68%	27%	5%	100%
اختراع منتج جديد أو خدمة	حكومي	62%	38%	٠%	100%
	خاص	89%	8%	3%	100%
النظام التدريبي	حكومي	10%	25%	65%	100%
	خاص	19%	19%	62%	100%
تحسين الوضع التنافسي	حكومي	10%	25%	65%	100%
	خاص	54%	22%	24%	100%
العمل الجماعي	حكومي	50%	25%	25%	100%
	خاص	73%	22%	5%	100%

٨ - ٣ الصعوبات التي تواجه نظام إدارة المعرفة

إن تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات فيما بينهم ، وقياس القيمة المادية ونتائج نقل هذه الخبرات على العمل ، و تحديد نوع المعارف والخبرات المطلوب الحصول عليها وإدارتها ، وتبرير صرف الأموال على مثل هذا النظام تعتبر من أهم العوائق والصعوبات التي تواجه نظام إدارة المعرفة في الكويت. هذا وتماشى هذه النتيجة مع الدراسة التي أدها (Ernst and Young 1997) والتي بينت أن أهم عوائق تواجه نظام إدارة المعرفة في المؤسسات الأمريكية هي خلق بيئة تسهل عملية المشاركة في الخبرات وقياس جودة المعارف والخبرات إضافة إلى المبالغ المصروفة على النظام.

جدول (٦) الصعوبات التي تواجه نظام إدارة المعرفة

المجموع	بشكل معتدل	بشكل عالي	بشكل عالي جدا	لا أعلم	القطاع	الصعوبات
100%	0%	48%	52%	0%	حكومي	تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات
100%	3%	27%	54%	16%	خاص	
100%	0%	55%	45%	0%	حكومي	تقييم القيمة المادية وننتائج نقل هذه الخبرات على العمل
100%	3%	32%	59%	5%	خاص	
100%	0%	43%	57%	0%	حكومي	و تحديد نوع المعارف والخبرات المطلوب الحصول عليها وإدارتها
100%	6%	46%	45%	3%	خاص	
100%	0%	49%	51%	0%	حكومي	وتبرير صرف الأموال على مثل هذا النظام
100%	6%	56%	25%	3%	خاص	

٩ - ٣ الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة

إن أهم الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة في المنظمات الحكومية كما يرى ٥٠% من العينة هي زيادة نسبة تعلم العاملين ، وبناء بيئة تساعد وتشجع العمل الجماعي فيما بينهم،

واستخدام نظام نقاط الجودة (Benchmarking) لمعرفة وضعهم مقارنة بالمؤسسات الأخرى، إضافة إلى تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات. هذا ومن جانب آخر فإن المنظمات الخاصة إضافة إلى التأثيرات السابقة ترى أن نظام إدارة المعرفة لديهم ساهم في عملية تطور المنظمة، إلا أنهم لم يروا أي أثر للنظام على تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات كما يظهر في الجدول (٧)، من وجهة نظر Verespej (1999, p.20) فإنه ليس لديه أي شك في أهمية نظام إدارة المعرفة لتطور المنظمة ونموها، ولكن إذا كانت المنظمة تنوى بصدق المضي في طريق التنمية يجب على الإدارة للنظر في الأسلوب الإداري المتبع وبيئة العمل الاجتماعية والثقافية لترى هل هي تسير في الطريق الصحيح أم لا.

جدول (٧) الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة

المجموع	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	القطاع	الآثار التنموية لنظام KMI
100%	33%	15%	52%	حكومي	تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا
100%	35%	35%	30%	خاص	عملية المشاركة في المعارف والخبرات
100%	63%	32%	5%	حكومي	بناء نظام تدريسي جديد بناء على المعارف
100%	23%	32%	45%	خاص	الجديدة
100%	10%	13%	77%	حكومي	واستخدام نظام نقاط الجودة (Benchmarkin)
100%	16%	30%	54%	خاص	لمعرفة وضعهم مقارنة بالمؤسسات الأخرى
100%	5%	8%	87%	حكومي	العمل الجماعي
100%	3%	0%	97%	خاص	
100%	5%	7%	88%	حكومي	زيادة تعلم العاملين
100%	3%	05	97%	خاص	
100%	8%	50%	42%	حكومي	استخدام المعرفة لتطوير أداء المنظمة
100%	3%	16%	81%	خاص	

٤ - نتائج الدراسة والتوصيات

إن الغالبية من القطاعين الحكومي والخاص يرون أن نظام إدارة المعرفة من الأنظمة المهمة لتطور ونمو منظماتهم، والمصدر الرئيسي لتزويد النظام بالمعارف والخبرات هم العاملون

وخببرات المنظمة، إضافة إلى معارف وخبرات العملاء والمزودين للخدمة أو المادة الأولية والمجلات والمؤتمرات. من جانب آخر فإن غالبية العاملين في القطاعين يرون أن المعرفة والخبرة هي مصدر قوة لهم وهي شيء خاص بهم ويحمونها لحماية مراكزهم الوظيفية.

كما بينت الدراسة أيضاً أن أهم الوسائل المستخدمة لتسهيل عملية المشاركة في المعارف والخبرات هي النشرات والمجلات الداخلية. ومن جانب آخر فإن أهم الآثار التنموية لنظام إدارة المعرفة في المؤسسات الكويتية هي زيادة نسبة تعلم العاملين وتهيئة بيئة عمل سليمة تسهل عملية تبادل المعارف والخبرات واستخدام نظام نقاط الجودة (Benchmarking) لمعرفة وضعهم مقارنة بالمؤسسات الأخرى ، إضافة إلى تغيير توجهات وسلوكيات العاملين حتى يتقبلوا عملية المشاركة في المعارف والخبرات.

من جانب آخر فإن منظمات اليوم والعصر الحالي تعيش في عالم تتزايد فيه المعارف والخبرات حيث أصبح العاملون يعتمدون على معارفهم وخبراتهم بشكل أكبر مما سبق ، كما أن المعرفة أصبحت من المقومات الرئيسية لبقاء المنظمات في المنافسة. إن الهدف الرئيسي للنظام إدارة المعرفة مهما كان وضع المنظمة هو أن يحيطها بشبكة جديدة من شبكات الاتصال ، والتي تجبر العاملين على الاتصال فيما بينهم والتعامل بحرية وصدق مما يبين للعاملين ما هي المعلومات والمعارف والخبرات الموجودة حتى تستخدم من قبل الأشخاص وفي أي وقت وأي مكان لتنمية أنفسهم ومن ثم منظماتهم.

ففي هذا السياق يجب على الإدارة الكويتية أن تشجع العاملين على المشاركة في نقل المعارف والخبرات وخلق بيئة عمل مناسبة لمثل هذه الأجواء ومن الممكن الاستعانة بالنماذج العالمية المطبقة والتي تسهل عملية بناء مثل هذا النظام كنموذج (Gumbley 1998) والمكون من خمس نقاط أساسية هي:

١. إيجاد بيئة عمل تساعد على نقل المعارف والخبرات.
٢. التعرف على المصادر الرئيسية للخبرات والمعارف.
٣. التدريب والتطوير.
٤. إيجاد معارف وسطية.
٥. إيجاد تكنولوجيا مناسبة.

References

- ASTD (1999) "Trends in Workplace Learning: Knowledge Management". American Society for Training and Development, ASTD research, Alexandria, VA www.ASTD.com.
- Balla, Harty and Andrew (1999) "Knowledge Management Comes of Age". Inform Journal. Vol. 13, No. 7, pp. 22-29.
- Berger & Luckmann, (1966) "The Social Construction of Reality". Doubleday, Garden City, NY.
- Caotes, F. (1999) "The Inevitability of Knowledge Management". Research Technology Management, Vol. 42, No. 4, pp. 6-7.
- Drucker, P. (1993) "Post Capitalist Society". Butterworth Heinemann, Oxford.
- Ernst & Young (1997) "Executive Perspectives of Knowledge in the Organisation". Centre for Business Intelligence, ASTD research, Alexandria, VA.
- Garner (1999) "Knowledge Management". Computer World. Vol. 33, No. 32, pp. 50-51.
- Gore, G. (1999) "Knowledge Management The Way Forward". Total Quality Management, Vol. 10, No. 4/5, pp. 554-560.
- Kirrane, (1999) "Getting Wise to Knowledge Management". Association Management. Vol. 51, No. 8, pp. 31-40.
- Lim, K. Ahmed, P. and Zairi, M. (1999) "Management For Quality Through Knowledge Management". Total Quality Management Journal, Vol. 10, No. 4/5, pp. 615-621.
- Meyer and Zack, (1996) "The Design of Information Products". Sloan Management Review, Vol.37, No.2, p. 47.
- Ragsdale, (1999) "Knowledge Management Key to Business". Computer Dealer News, Vol. 15, No. 32, p. 32.
- Schwarzwalder, (1999) "Librarians as Knowledge Management Agents". Econtent, Vol. 22, No. 4, pp. 63-65.
- Sweiby (1997) "The New Organisation Wealth; Managing and Measuring knowledge Based Assets". Berrett-Koeller, San Francisco.
- Verspej (1999) "Knowledge Management System or Culture?". Industry Week, Vol. 248, No.15, p. 20.
- Zack, M. (1999) "Developing a Knowledge Strategy". California Management Review, Vol. 41, No 3, pp. 125-145.



دراسة نقدية لمشروع مبارك / كول في مجال التعليم الفني في مصر

إعداد : د. أسامة ماهر حسين محمد (*)

الإطار العام للدراسة

المقدمة :

تعتبر تنمية رأس المال البشري دعامة أساسية من دعائم التنمية المجتمعية الشاملة، فالتنمية المجتمعية للدول المتقدمة لا تعتمد على ما تملكه من موارد طبيعية ومادية فحسب، ولكنها تعتمد- إضافة إلى ذلك- على ما تملكه من موارد بشرية تتمتع بمستويات وخصائص عالية من المهارة والكفاءة والقدرة على الابتكار والإبداع (محمد حسنين هيكل، ١٩٩٤، ص ١٦) .

ويشهد العالم اليوم ثورة جديدة يطلق عليها اسم " الموجة الثالثة" وهي مزيج من التقدم التقني السريع والثورة المعلوماتية الفائقة والتي تشكلت في أكل من أربعة عقود، في إطار نظام جديد له ميكله، ونطاقه الإنتاجي المتميز، وله انعكاساته التقنية، حيث تندثر مهن وتظهر مهن جديدة بسرعة هائلة (حسين كامل بهاء الدين، ١٩٩٧، ص ٣٩) .

ويمثل التعليم الفني بصورة المتنوعة بُعدًا هامًا من أبعاد التنمية، وركيزة أساسية من الركائز اللازمة لإقامة المجتمع المنتج، وذلك لدوره الفعال في إعداد وتأهيل القوى البشرية القادرة على تحقيق الإنتاج وزيادة القدرة التنافسية .

وقد تنبته معظم المجتمعات لهذه الحقيقة مبكرًا، فأولت هذا النوع من التعليم اهتمامًا كبيرًا، ووفرت له جانبًا هامًا من مدخلاته، ووضعت في المكالمة اللائقة به، إضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يمثل الطفرة والانطلاق المطلوبين لأي مجتمع للدخول في حلبة التنافس بين المجتمعات المتقدمة، وذلك لما لهذا التعليم من قدرة على استيعاب كثير من آليات التغيير المطلوبة، التي تحكمها آليات السوق، والذي يعد قانونها الأوضح هو المنافسة والتميز (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٤ ، ص ١٣) .

(*) باحث بالمرکز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

ومن المعلوم أن الثورة التقنية هي من أهم خواص القرن الحادي والعشرين، فهي تعتمد على الثقافة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات، إضافة إلى أن اعتمادها الرئيس على رأس المال البشري المدرب تدريباً عالياً والذي يتناسب مع متطلبات التغيير المطلوبة في هذا النظام العالمي الجديد، الذي تحكمه الآن آليات السوق واقتصادياته، إضافة إلى وجود العديد من التكتلات الاقتصادية التي بدأت تتشكل بصورة سريعة جداً، إلى حد أنها وصلت - الآن - إلى ما يقرب من اثنتين وعشرين مجموعة اقتصادية على مستوى العالم. أضف إلى ذلك ظهور بعض المتغيرات والمفاهيم الاقتصادية نتاجاً لهذا النظام العالمي الجديد، التي أثرت بشكل أو بآخر في السياسات التربوية لكل مجتمع، ومن بينها مفاهيم التخصص، والجات، والأيزو، والجودة الشاملة، وآليات السوق، وغيرها من المتغيرات الهامة على الساحة الدولية، وفي معظم الأحوال نجد أن المورد البشري هو السلاح والقوة الرئيسة لمواجهة هذه التحديات.

ولأن التعليم التقني عنصر أساسي ومباشر في تأهيل مثل هذه العمالة القادرة على استيعاب آليات التغيير والتكيف معها، إضافة إلى أن هذا التعليم الآن أصبح مستقبل مصر، ويحمل الجزء الأكبر لتوفير الكوادر المدربة لسد احتياجات السوق المحلي، والحد من مشكلة البطالة الموجودة، ودفع عجلة التنمية وتطوير الأداء داخل مؤسسات الإنتاج لزيادة القدرة التنافسية، وبالتالي زيادة الصادرات التي يترتب عليها بالطبع النهوض بالنمو الاقتصادي للمجتمع. كل هذه العوامل تهبته إليها القيادة السياسية في مصر، وأولت هذا النوع من التعليم في الفترة الأخيرة أهمية خاصة تتناسب مع حجم المردود منه، وقد تبلور هذا الاهتمام في عدة صور مختلفة منها:

- ١ - صدور القرار الوزاري رقم ١٢٣ لسنة ١٩٩٢ بتشكيل لجنة لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني ضمت أبرز الكفاءات المتخصصة في هذا المجال.
- ٢ - تكليف رئيس الوزراء في ٢٥/١٠/١٩٩٧ بتشكيل لجان متخصصة لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني لمواجهة التغيرات العالمية الحادثة في ضوء متطلبات سوق العمل.
- ٣ - قرار الحكومة بأن يكون عام ١٩٩٧/١٩٩٨ عام التعليم الفني والتدريب المهني.

ورغم صور الاهتمام هذه، إلا أنه قد جاء متأخراً إلى حد ما، فمرحلة الإصلاح الاقتصادي التي تبناها الدولة منذ عام ١٩٨٥ وحتى الآن بكل آمالها وآلامها فرضت على مؤسسات التعليم والتدريب مسؤوليات جديدة وأدواراً متعددة لمواجهة التغيير الحادث، ونتيجة لانفصام السياسة التعليمية عن تلبية احتياجات السوق وفق الخطط المقترحة لذلك، زادت نسبة

البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم، والتي وصلت نسبتها إلى ٢٣% من نسبة البطالة الخاصة بخريجي التعليم التقني والتي قدرت بنسبة ٧٠% من نسبة البطالة الموجودة في المجتمع طبقاً لأحصاءات القوى العاملة ١٩٩٩ (وزارة القوى العاملة، ١٩٩٩، ص ٥-٧) . ونظراً لعدم الموازنة بين سوق العمل ومخرجات التعليم لعدم اكتسابهم للمهارات الأساسية للمهنة أو التخصص المطلوب ، وفي خطوة على طريق تحسين مخرجات التعليم الفني ، فقد قامت الحكومة المصرية ممثلة في وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الألمانية للتعليم الفني والتدريب المهني والمعروفة باسم GTZ بتطبيق التعليم المزدوج في مصر على غرار ما هو مطبق في ألمانيا، وذلك بالتعاون مع رجال الأعمال وجمعيات المستثمرين بالمدن الجديدة في مصر.

وقد بدأ التنفيذ الفعلي لهذا المشروع في مصر بداية من سبتمبر ١٩٩٥ في مدينة العاشر من رمضان، وفي عام ١٩٩٦ تم تنفيذ المشروع في مدينتي السادس من أكتوبر، ومدينة السادات، والآن يتم تطبيقه في ٢٢ مدينة من مدن الجمهورية ، وذلك لتلبية احتياجات السوق الفعلية من العمالة المؤهلة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩، ص ٦٧) .

وفي الأونة الأخيرة ظهرت بوادر تؤكد أن هذا المشروع يسير في مساره الصحيح ، وتسانده الدولة بقوة ، وكذلك القطاع الخاص بهدف تخريج الأفراد القادرين على مواجهة متطلبات السوق وفق نظام علمي مدروس، وطبقاً لخبرة أجنبية مشهود لها بالكفاءة في هذا النوع من التعليم، وقد تبلورت هذه البوادر بصورة عملية من خلال موافقة الجانب الألماني على استمرار تقديم الدعم الفني والمادي للمشروع حتى عام ٢٠٠٤ وليس عام ٢٠٠١ كما كان مقرراً من قبل..

ومن المعلوم أنه خلال هذه الفترة التي قامت فيها القيادة السياسية في مصر بتلك الجهود، كانت هناك أبحاث ودراسات مثل دراسة ويلسون (Wilson , 1999, p5-27) ، ودراسة ماسون (Mason, 2000, p6638) ودراسة جرانت (Grant, 2000, p 144) أكدت جميعها على وجود تغيرات جذرية في مفهوم العمل الذي يسود الآن من خلال سوق العمل ، فقد بدأت جميع المؤسسات التعليمية المنوطة بإعداد العمالة- بمختلف مستوياتها- تركز على اكتساب الخريج لمهارات العمل الأساسية وليس مهارات الوظيفة المحددة .

ومن المعلوم أن دور الدولة بدأ يتضام مع وجود العولمة والتوجه نحو اقتصاديات السوق، وبالتالي أصبح العمل المستقر والأمن والدائم نادراً وسيزداد ندرة في المستقبل، وهذا يتضح فعلياً في رأي كثير من الاقتصاديين الكلاسيكيين والليبراليين الجدد الذين يرون أن الوظيفة

الدائمة والأمنة سوف تمثل خطراً على المشروعات الاقتصادية في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا العمل، فهناك دراسات أكدت على أن العامل سيضطر إلى البحث عن وظيفة كل ست سنوات تقريباً، بصاحبها في الغالب فترات بطالة، أو إعادة تأهيل على مهنة جديدة (صلاح أبوب، ٢٠٠١، ص ١١). ومن هنا نلاحظ أن المسؤولين بدءوا يتحركون لمواجهة هذه التغيرات على مفهوم العمل، ولكن هذا التغيير - من وجهة نظر الباحث - يسير في مجتمعنا ببطء شديد لا يواكب التغيرات السريعة والمنذرة بخطر مستقبلي قادم سوف يزيد من أزمة البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم، وبالتالي التأثير المباشر والمتوقع على التنمية الاقتصادية للمجتمع.

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق، استثمر الباحث نتيجة لهذه التغيرات الجارية على الساحة المحلية والعالمية وخاصة في مجال العمل والعمالة، واستحداث بعض المفاهيم الجديدة التي تواكب التفسيرات الحادثة، ضرورة القيام بتقوية لتجربة مشروع مبارك كول في مصر والتي مرّ على زمن تطبيقها سبع سنوات، وهي فترة كافية - من وجهة نظر الباحث - للحكم على مدى جدية هذا المشروع، وهل هو بالفعل يمثل الأمل المرجو للمجتمع المصري ليحقق طموحاته في المنافسة المحلية والعالمية، وكذلك مدى استيعاب القائمين على هذا المشروع المفاهيم والمتغيرات التي طرأت على مفهوم العمل الآن وكيفية تطبيقه من خلال هذا المشروع القائم .

ومن هنا سوف تقوم الدراسة بالإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ١ - ما الفلسفة التي يقوم عليها التعليم التقني في مصر لمواجهة التغيرات العالمية الحادثة ؟
- ٢ - ما الواقع الفعلي لمشروع مبارك/ كول في مصر من حيث: أهدافه، شروط الالتحاق به، الجهات المساهمة والمستفيدة من تنفيذه ؟
- ٣ - ما علاقة مخرجات مشروع مبارك كول باحتياجات سوق العمل في مصر ؟
- ٤ - ما الصيغ المقترحة للاستفادة من مشروع مبارك/كول في تحقيق التنمية وخفض معدل البطالة في مصر في ضوء متغيرات العمل المطروحة على الساحة العالمية والمحلية ؟

حدود الدراسة :

- ١ - سيركز الباحث على تقويم التجربة في كل من مدينتي العاشر من رمضان، والمسادس من أكتوبر ، لأنهما يمثلان البداية الفعلية لهذا المشروع في مصر ، إضافة إلى وجود نسبة

خريجين من هذا المشروع التحقت بالعمل في الشركات والمصانع الملحقة بهاتين المدينتين .

- ٢ - رجال الأعمال من أصحاب المصانع، وبعض أعضاء جمعية المستثمرين في المدينتين .
- ٣ - متغيرات ومفاهيم العمل الحديثة المتناولة عالميًا ومحليًا .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى :

- ١ - الكشف عن فلسفة للتعليم الفني والتدريب المهني التي تتبناها السياسة التعليمية في مصر في الفترة الحالية لمواجهة للتغيرات الحادثة على الساحة العالمية .
- ٢ - التعرف على الواقع الفعلي لتطبيق مشروع مبارك كول في مصر ، ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه
- ٣ - الكشف عن أهم الإيجابيات التي حققها المشروع منذ بدايته حتى الآن، والكشف عن السلبيات-إن وجدت .
- ٤ - إبراز وجهة نظر القطاع الخاص بفئاته المختلفة من رجال أعمال ، وأصحاب المصانع ، وجمعيات المستثمرين في جدوى المشروع، ومتطلبات استمراريته في الفترة القادمة .
- ٥ - توضيح مدى العلاقة بين مخرجات مشروع مبارك/كول واحتياجات سوق العمل في مصر.
- ٦ - طرح صيغ مقترحة للاستفادة من مخرجات مشروع مبارك/كول في تحقيق التنمية المطلوبة، وخفض معدل البطالة في المجتمع المصري .

منهج الدراسة :

تستعين الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي التحليلي، فهذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفاً دقيقاً كمياً وكيفياً . فالتفسير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح رصدًا لهذه الظاهرة .

ومن خلال استخدام هذه المنهجية سوف يقوم الباحث بالتعرف على واقع مشروع مبارك كول من حيث: أهدافه، ومراحل تنفيذه، والفلسفة التي يقوم عليها لتحقيق ما هو مرجو منه في المرحلة الحالية والمستقبلية، إضافة إلى رصد الجهود السابقة والحالية التي تقوم بها بعض الجهات الرسمية في الدولة ، وكذا بعض الجهات غير الرسمية في محاولة للتهوض بتسوير

التعليم الفني في مصر لتحقيق الآمال المرجوة منه ، خاصة في هذه المرحلة التي بدأت تشهد تغيرات وتطورات عديدة في مفهوم العمل والعمالة.

وسوف تستعين الدراسة هنا ببعض التقارير والإحصاءات الرسمية الصادرة من بعض الجهات المعنية بهذا النوع من التعليم لوصف ورصد وتحليل الظاهرة كما توجد في الواقع .

ويستخدم الباحث في هذه الدراسة أيضا " المقابلة الشخصية المفتوحة " ، كأداة من أدوات المنهج الوصفي وذلك لإبراز بعض وجهات نظر وانطباعات كل من الطلاب، ورجال الأعمال، والعاملين في المشروع، عن جدوى المشروع وجديته من حيث: مدى تحقيقه لأهدافه أو بعضها، مواسمة مخرجاته لمتطلبات سوق العمل المصري، اكتساب خروجه لمهارات العمل الأساسية، استمرارية المشروع مستقبلاً أو الاكتفاء بالفترة التي تمت فيها التجربة فقط، ... إلخ .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على واحدة من التجارب المهمة في مجال تطوير التعليم الفني في مصر ممثلة في الاستفادة من الخبرة الألمانية عن طريق تطبيق النظام المزدوج على شرار ما هو مطبق في ألمانيا ، وبما يتناسب مع ظروف وطموحات المجتمع المصري. حيث ستوضح من خلال الدراسة مدى الاستفادة المرجوة من جراء تطبيق مثل هذا المشروع من حيث ربط مخرجاته بمتطلبات سوق العمل المصري ، والتي بدأت بالفعل تطرق سوق العمالة في مختلف التخصصات، إضافة إلى تحليل إيجابيات وسلبيات المشروع في الفترة السابقة منذ بدايته حتى الآن بهدف تبصير المسؤولين عن جدوى هذه التجربة، ومدى استمراريته مستقبلاً خاصة في مثل هذه الفترة التي بدأت تشهد تطورات جديدة في مفهوم العمل والعمالة على المستويين المحلي والعالمي .

مصطلحات الدراسة:

١ - العامل الماهر: هو الفرد الذي حقق متطلبات ومؤهلات حرفة أو مهنة معترف بها ، ويُعرف هذا المصطلح في أقطار أخرى بأسماء مختلفة مثل : عامل مؤهل أو حرفي (International Labour, 1994, p 174)

٢ - التتسيم المزدوج: وهو تعليم مصمم لإعداد العمالة الماهرة في القطاعات الصناعية، ويتم عن طريق تلقي المتدرب تدريباً عملياً على إحدى المهن داخل الورش والمصانع لمدة أربعة أيام أسبوعياً، بغرض تنمية المهارات الأدائية، على أن يتلقى المواد النظرية (الثقافية

والفنية) لمدة يومين أسبوعياً داخل فصول ومعامل المدرسة، ويتم ذلك في غضون ثلاث سنوات دراسية متصلة (International Labour, 1994, p 179).

٣ - التعليم الفني : وهو تعليم مصمم لإعداد الأفراد في المستوى المتوسط (الفنيين ، الإدارة الوسطى) ويتضمن عناصر التعليم العام من مواد ثقافية نظرية ، إضافة إلى مواد فنية نظرية وعملية مرتبطة بمهنة محددة في مختلف القطاعات الاقتصادية والحياة الاجتماعية (International Labour, 1994, p 174).

٤ - مفهوم العمل : يشير الباحث إلى أنه سوف يركز في هذه الدراسة على مفهوم العمل وفق نكتية المعلومات، أو ما يطلق عليه "العمل وفق نظم الأتمتة" الذي يؤكد على ضرورة اكتساب الفرد "الخريج" مهارات العمل الأساسية التي هي مزيج من المعارف والمعلومات العلمية والمهارات الأدائية لكي يتمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة في مجال المهنة مثل الحاسب الآلي وتطبيقاته من خلال الكفايات المهنية التي يمتلكها .

التعليم الفني في مصر واتجاهات تطويره :

من المعلوم أن السياسة التعليمية في تفاعل مستمر مع ما يجري في المجتمع باعتبارها جزءاً من السياسة العامة للمجتمع ككل، ولابد لهذه السياسة أن تعكس ما يحدث فيه من تغيرات، وأن تساير الاتجاهات العامة لحركة تطويره، لذلك اتجهت السياسة التعليمية في مصر منذ أوائل السبعينيات وحتى بداية الثمانينيات إلى الاهتمام بتطوير وتحديث التعليم الفني عن طريق الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا النوع من التعليم .

فقد كانت هناك العديد من التجارب ذات الصبغة العالمية خلال تلك الفترة، منها على سبيل المثال :

١ - التجربة الألمانية : والتي تمثلت في إنشاء مدرسة جلال فهمي الفنية نظام خمس السنوات بالقاهرة عام ١٩٧٢، وذلك بهدف تخريج العامل الماهر الذي يمتلك الكفايات التي تؤهله للاشتغال بسوق العمل المحلي .

٢ - التجربة الإنجليزية: وتمثلت هذه التجربة في إنشاء مدرستي للزراوية الحمراء الفنية بالقاهرة، ومدرسة الوردبان الفنية بمدينة الإسكندرية وذلك في عام ١٩٧٤، وذلك بهدف تخريج الفني المؤهل تأهيلاً عالياً يمكنه من تلبية متطلبات سوق العمل .

٣ - التجربة الإيطالية : وتمثلت في إنشاء معهد الساليزيان بالقاهرة وذلك في عام ١٩٧٥، بهدف تخريج الفني الماهر القادر على الالتحاق بسوق العمل المصري وتلبية احتياجاته، وكذلك التمكن من الالتحاق ببعض أسواق العمل الخارجية بعد الحصول على فترة تدريب إضافية داخل المعهد تمكنه من تحقيق ذلك بكفاءة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه التجارب قد أثبتت نجاحها بالفعل خلال تلك الفترة بشهادة جميع الخبراء في الصناعة ، ووزارة التربية والتعليم حيث كان خريج هذه المدارس يعادل خريج المعاهد الفنية الصناعية حاليًا من حيث المؤهل، والخبرات التي يمتلكها مما أتاح له فرصة الحصول على عمل قبل فترة التخرج بعام واحد تقريبًا، ولكن لم تتمكن هذه التجارب من الاستمرار في تحقيق هذا النجاح لعدة أسباب من أهمها : (المجلس القومي للتعليم ، ٤٧-١٩٨٩، ص ٤٠٥-٤٠٦) .

- عدم وجود التمويل اللازم من جانب الدولة لدعم وجود مثل هذه الخبرات فترات أطول، حيث كانت هذه التجارب في البداية تعتمد على المنح المقدمة من الدول صاحبة التجربة لمدة تتراوح بين ٣ إلى ٥ سنوات، ومن ثم تقوم بعدها الدولة بدعم التجربة وتمويلها في ضوء نتائج التقييم الخاصة بها والتي ترى استمرارها أو الاكتفاء بفترة التدريب فقط .
- قلة التعاون الموجود بين القيادة السياسية والقطاع الخاص في دعم وتمويل هذه التجارب لتحقيق المنفعة الإيجابية للطرفين، ولم يقدم بالفعل القطاع الخاص للتعاون المرجو منه، بل اكتفى باستقطاب بعض الخبراء الأجانب للإشراف على شركاته ومؤسساته وتقديم التدريب اللازم للعمالة الملتحقة بها للارتقاء بأدائهم ومن ثم تحسين المنتج .
- عدم تحديث التجهيزات من الآلات والمعدات الخاصة بهذه المدارس-صاحبة التجارب الأجنبية السابقة- وذلك كما ذكرنا من قبل لعدم وجود التمويل اللازم لتحديثها وتطويرها، مما أدى إلى تحويلها إلى نظام ثلاث السنوات المعمول به حتى الآن بهدف إكساب الخريج المعلومات والمعارف حول مهنة محددة، وليس تخريج الفرد المؤهل للتعامل مع متطلبات المهنة من إتقان للمعارف والمهارات الأدائية كما كان في السابق .

وفي ضوء ما سبق اتخذت السياسة التعليمية في مصر منحى آخر لدعم وتطوير التعليم الفني منذ بداية الثمانينيات وحتى الآن تمثل في تشجيع وتفعيل القطاع الخاص في مجال التعليم بجميع مراحل ومستوياته، كما اتجهت إلى التوسع في التعليم الفني بأنواعه، والتقليل من الإقبال

على التعليم العام، حيث خططت الدولة إلى استيعاب مراكز للتدريب ١٥% من الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي، والباقي يوجه منهم ٧٠% إلى التعليم التقني بأوعاه، و٣٠% إلى التعليم الثانوي العام (وزارة للتربية والتعليم، ١٩٨٧، ص ٨٠).

واتجهت السياسة التعليمية أيضاً إلى تمهين التعليم العام، وصبغه بالصبغة المهنية، من خلال تطبيق صيغة التعليم الأساسي منذ أوائل الثمانينات طبقاً للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١، حيث أدخلت ضمن هذه المرحلة بعض المجالات العملية لإكساب الطلاب الثقافة المهنية اللازمة لتنمية اتجاهاتهم نحو العمل اليدوي، كما اتجهت إلى ربط مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل، ومتطلبات برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ومن المعروف أن للتنمية في أبسط صورة لها تعني " التغيير المقصود والهادف والمخطط، للانتقال بالمجتمع من وضع غير مرغوب إلى وضع يطمح في الوصول إليه، من أجل رفع مستوى معيشة الفرد" (أسامة عبد ترحمن، ١٩٩٨، ص ١٨).

ولما كانت تنمية رأس المال البشري ركيزة أساسية لتحقيق التنمية الشاملة، حيث إنها ترتكز في الأساس على الفرد المتعلم للقادر على التكيف مع التغير العلمي والتقني القادر على الإبداع والابتكار، فإنه يكون للتعليم الفني دور أساسي في المساهمة في تحقيق هذه التنمية من خلال إعداد فئة الفنيين القادرين على النهوض بالإنتاج وتحسين جودته، إضافة إلى استيعاب متطلبات التغيير التي فرضتها معطيات الثورة التكنولوجية والتي تمثل سمة من سمات القرن الحادي والعشرين.

ولكي يحقق التعليم الفني الهدف المرجو منه، حددت وزارة التربية والتعليم أهداف التعليم الفني بصفة عامة على النحو التالي : (أصدحتي سرور، ١٩٨٧-١٨٩-١٨٧).

- ١ - استكمال الإعداد الإنساني والقومي للطلاب .
- ٢ - إعداد الطلاب للعمل في إحدى المجالات الفنية للصناعية، الزراعية، التجارية على مستوى الكادر الفني "علم ماهر" .
- ٣ - تأهيل الطلاب لمواصلة تعليمهم، والنمو المعرفي المهني .

وهذا بدوره يتطلب من المدارس الفنية أن يتوافر في خريجها ما يلي :

- (١) إتقان العمليات الصناعية التي تحتاج إلى مهارة خاصة، لا تتوافر طرق اكتسابها في محيط العمل الصناعي العادي، مع معرفة تحليل هذه العمليات ووضع أفضل خطوات التشغيل لتنفيذها من الوجهة الاقتصادية .

- (ب) تهيئة فرص الترابط المهني في الحرف المتصلة ببعضها، والتعرف على علاقة الصناعات المتكاملة حتى يتمكن من ممارسة أي منها، لإتاحة فرص أفضل في مجال الصناعة .
- (ج) إكساب الطلاب القدرة على أداء العمليات الصناعية حسب الأصول الفنية الصحيحة مع إكسابهم العادات السلوكية المتصلة بالمهن الصناعية وآدابها .
- (د) تهيئة الطلاب للإنتاج في محيط الطبقة العمالية، وتوجيههم لاستغلال قدراتهم ومهاراتهم في زيادة الإنتاج.
- (هـ) تزويد الطلاب بالثقافة العلمية والفنية التي تساعدهم في إنجاز الكثير من الأعمال المنوطة بالمهنة .
- (و) إتقان استخدام العدد والآلات حسب الأساليب الفنية السليمة .
- (ز) إكساب الطلاب الصفات التي تؤهلهم مستقبلاً لأعمال القيادة في محيط العمل .

ويشير الباحث هنا- بعد استعراض الأهداف المنوطة بالتعليم الفني- إلى أن هذه الأهداف تغلب عليها صفة العمومية أكثر من الإجرائية القابلة للتطبيق والقياس، وبالتالي فقدت هذه الأهداف-من وجهة نظر الباحث- مصداقيتها، فلم يتحقق منها العديد من الأهداف، بل إن هذا النوع من التعليم على الرغم من تغير نظرة الدولة إليه منذ بداية الثمانينيات والعمل على تحديثه وتطويره إلا أنه أصبح يمثل عبئاً على كاهلها ، وانتشرت البطالة بين خريجيه، حيث تشير أحدث الإحصاءات الواردة من القوى العاملة أن نسبة البطالة في التعليم الصناعي وصلت ١٧٥%، وفي التعليم التجاري ٦٨%، وفي التعليم الزراعي ١٤٥%، (إدارة القوى العاملة، ١٩٩٩، ص٧) ومن المعلوم أن التعليم الفني الصناعي تعليم باهظ التكاليف ، فهو يحتاج إلى تجهيزات حديثة ومستطورة بصفة شبه دائمة ليواكب التغيرات التي تحدث في مجال المهنة، ومن هنا أصبحت الدولة لا تقرر على الوفاء باحتياجاتها نحو هذا النوع من التعليم، ومن ثم عجز التعليم التقني أيضاً عن الوفاء بالتزمتية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال مثل دراسة: (حسن البيلاوي، ١٩٩٢، ١٨-٣)، ودراسة (سلامة العطار، ١٩٩٤، ص١-٧٢)، ودراسة (فراه محمد علي، ١٩٩٥، ص٣٤-٥٨) ، ودراسة (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٥، ص٨-١) .

وإذا أمعنا النظر- مرة أخرى - في أهداف التعليم الفني نلاحظ أنها لم تتغير منذ عام ١٩٨١، أي منذ ما يقرب من ربع قرن من الزمان، على الرغم من حدوث تغيرات عديدة عالمية

ومحلية خلال هذه الفترة، وخير مثال لها- على المستوى المحلي- تجربة الإصلاح الاقتصادي التي تبنتها مصر منذ عام ١٩٨٥، والتي لم يتواءم معها التعليم التقني ليجني ثمارها، وأما عالمياً فنجد ثورة اقتصادية نتج عنها بروز مفاهيم جديدة على الساحة الدولية مثل: التخصص، الجات، الأيزو، الجودة الشاملة ، ولم يواكب هذا النوع من التعليم أيضاً ليتفاعل معها على الرغم من أن جميع هذه التغيرات كانت تستهدف تطوير الإنسان البشري والآلات والمعدات الحديثة لتواكب المنتج الجديد الذي يحمل شعاراً واحداً وهو الجودة، والتي لا تتحقق إلا بتوافر الأجهزة والمعدات الحديثة، بالإضافة إلى الفرد القادر على التعامل مع هذه الآلات بوعي وإدراك من خلال كفاياته المهنية التي يكتسبها. وهذا هو دور التعليم التقني والتدريب المهني المسئول مسئولية كاملة عن إعداد وتأهيل هذا الفرد تأهيلاً علمياً سليماً يواكب المتغيرات الحديثة ، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات الحديثة مثل دراسة كلنتور (Cantor , 2000, p 18) ، ودراسة فوستر (Foster, 2001, p 614-6619) .

فعلى سبيل المثال : نجد أن أهداف التعليم الفني- الآن- في أغلب الدول المتقدمة والنامية تهتم بمهارات العمل الأساسية مثل: كيفية التعامل مع التقنيات بأشواطها المختلفة لأنها أصبحت الآن تمثل العمود الفقري للعملية الإنتاجية، وامتلاك مهارات اللغة، والتفكير ، وحل المشكلات، والتصميم، ولا ينصب الاهتمام على مهارات الوظيفة المحددة كما كان في السابق، والمعمول به حتى الآن في مصر ، فنحن بالفعل غائبون تماماً عن مواكبة ما يحدث في هذا النوع من التعليم على المستوى الدولي ، والذي كان من نتاجه ما نشاهده الآن من بطالة، ولغز سوق العمل لهؤلاء الخريجين بدعوى عدم امتلاكهم المهارات الأساسية للعمل، التي بدورها يمكن أن تؤهله للتدريب على بعض المهن التي يحتاجها السوق في الوقت الحالي .

فمن المعلوم أن المجتمع اليوم يواجه حضارة كونية وتطورات تكنولوجية متقدمة، وأسواقاً اقتصادية مترابطة عالمياً، تحكمها اتفاقيات اقتصادية دولية، وأصبح علينا مسؤولية كبيرة في تنمية كوادر بشرية مزودة بمستويات مهارية عملية قادرة على المنافسة عالمياً وذات مستويات أداء وإتقان عالية في سوق العمل المحلي والخارجي على السواء. وهذا يستدعي إقرار مسؤولية التعليم الفني عن إعداد الأفراد على مستوى عال من المنافسة مع الغير في الحصول على فرص العمل المتاحة عالمياً، وغزو الأسواق الخارجية كهدف من أهداف التنمية في مصر . (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٩، ص ٣٧) .

وبموجب الاتفاقيات الاقتصادية الدولية أصبح مستوى العاملين يشكل أحد مكونات تقويم الوحدات الصناعية للحصول على شهادات الجودة التي لا مفر من الحصول عليها للراغبين في المنافسة والتصدير وغزو السوق الخارجي بمنتجاتهم (صفاء عبد العزيز، ١٩٩٨، ص ١٨٣-٢٢٢) .

كما تفرض علينا التغيرات السريعة والمتلاحقة في سوق العمل والاقتصاد بفعل المنافسة الشديدة والتطورات التقنية المتقدمة والمستمرة، مسئولية إعداد الكوادر الفنية، ليس فقط ذات الكفاءات العالية والقادرة على المنافسة، بل أيضاً القدرة على التعلم الذاتي ومواصلة التعلم المستمر بما يحقق التكيف مع مقتضيات التغيرات السريعة .

إن كل هذه التحديات التي تفرضها علينا متطلبات هذا القرن تبرز ضرورة - بل وتحتم - تطوير التعليم الفني من حيث: فلسفته، وسياسته، وأهدافه، حتى يتلاءم مع كل هذه التحديات العالمية ويواكبها، وهذا التطوير لابد أن يكون نتاج فهم جديد، ومن ثم تحديثاً للعلاقة التعليم التقني بمؤسسات الإنتاج واحتياجات سوق العمل الفعلية. ومن هذا المنطلق برزت الخبرة الألمانية مرة أخرى - بعد تجربتها الأولى في مصر في السبعينيات - فيما تقدمه من نظام ثنائي مزدوج في التعليم الفني كخبرة من الخبرات الهامة .

ولقد اهتمت القيادة السياسية في مصر بهذه الخبرة باعتبارها أحد الحلول لمسألة العلاقة بين التعليم الفني وما يدور في حقل الإنتاج من جهة، ولما لهذه الخبرة من دور في مسألة العلاقة بين التعليم التقني والتعليم من خلال النظرية والتطبيق من جهة أخرى.

وعقدت القيادة السياسية في هذا الصدد الاتفاق الشهير المسمى باتفاقية مبارك / كول في التعليم التقني (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٩، ص ٤١) . وهذا الاهتمام وهذه الواقعية تثير بالطبع عدة تساؤلات ؟ مثل : ما طبيعة وأهداف مشروع أو اتفاقية مبارك / كول في مصر ؟ وما أهميته في هذه الفترة ؟ وإلى أي مدى سوف يحقق هذا النظام فرص تعلم وتكامل العلاقة بين التعليم التقني ومؤسسات الإنتاج وتلبية متطلبات سوق العمل المحلي من العمالة الماهرة المدربة تدريباً يتواءم مع الاحتياجات الفعلية للتنمية ؟

مشروع مبارك كول (أهدافه - مراحل تنفيذه) :

نشأت فكرة المشروع في أثناء زيارة الرئيس محمد حسني مبارك إلى ألمانيا ولقائه بالمستشار الألماني في ذلك الوقت - هلموت كول في مدينة بون عام ١٩٩١، وانطلاقاً من حرص الحكومة المصرية على تطوير التعليم الفني والتدريب المهني لدفع عجلة التنمية

والإصلاح الاقتصادي في مصر، تم توقيع خطاب للنوايا مع الجانب الألماني من خلال وزيرى التعليم في كلا البلدين بمدينة بون في فبراير ١٩٩٢. ويقضى هذا الاتفاق بقيام الحكومة الألمانية بمساعدة مصر في تطوير التعليم الفني والتدريب المهني من خلال إدخال ما يعرف بالنظام الثنائي (المزدوج) على غرار ما هو مطبق في ألمانيا (وزارة للتربية والتعليم، ١٩٩٦، ص ٣-٥).

وتم في أعقاب هذا الاتفاق القيام بدراسات وإجراء بعض الندوات المشتركة بين الجانبين، لبحث جدوى تنفيذ هذا المشروع والتعهد له، وقد أجمعت معظم الدراسات والبحوث التي جرت في هذا الشأن على ضرورة البدء بمشروعات رائدة خاصة في المدن الجديدة، حيث يُقام في هذه المدن تجمعات صناعية واقتصادية هامة ومملوكة للقطاع الخاص، ومن هنا سوف تكون هذه المنشآت في الغالب مزودة بأحدث الأساليب والآلات الحديثة المستخدمة في تكنولوجيا الإنتاج، فضلاً عن وجود الإدارة الحازمة والمتطورة، ومن هنا فإنها تُعد حقلاً جيداً لتدريب الشباب عملياً على بعض المهن المطلوبة لسوق العمل.

وقد تم الاتفاق على تنفيذ المشروع - بداية - في ثلاث مدن هي: السادس من أكتوبر، والعاشر من رمضان، والسادات، ويتم التركيز فيها على بعض المهن الحيوية المطلوبة عاجلاً لخدمة الشركات والمصانع الموجودة بكل مدينة (نيوزلتر، ١٩٩٧، ص ٣).

وقد بدأ التنفيذ الفعلي لهذا المشروع في مدينة العاشر من رمضان بمحافظة الشرقية في سبتمبر ١٩٩٥، مستنداً إلى نظام للتدريب المهني في ألمانيا، حيث تم في ذلك الوقت تدريب الشباب المصري على بعض المهن مثل: ميكانيكي مصانع، إلكتروني مصانع، فني صناعة ملابس جاهزة، فني نسج، وفني صناعة جلود تخصص "أحذية".

وقد اشترك ما يزيد عن مئة وثلاثين مصنعاً في بداية هذا المشروع، الذي يتسم بأن الطالب يقضي يومين فقط في المدرسة التابعة للمشروع لتلقي العلوم التقنية والثقافية، ويقضي أربعة أيام متصلة في المصنع لتلقي التدريب العملي الميداني لاكتساب المهارات الأساسية الضرورية للمهنة.

وفي عام ١٩٩٦ بدأ تطبيق المشروع فعلياً في مدينتي السادس من أكتوبر، والعاشر من رمضان، وفي سبتمبر ١٩٩٧ تم تطبيق المشروع في مركز التمريض التابع لكلية طب القصر العيني بالتعاون مع وزارة الصحة. وقد تم تخريج أول دفعة من هذا المشروع من مدينة العاشر من رمضان في يولييه ١٩٩٨، وكان عددها ١٩٩ طالباً وطالبة (نيوزلتر، ١٩٩٧، ص ٦).

ويهدف هذا المشروع (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩، ص ٦٧-٧١) إلى تطوير التعليم التقني والتدريب المهني في مصر من خلال إدخال نظام التعليم المزدوج على غرار ما هو مطبق في ألمانيا، بما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري واحتياجاته، ويتم ذلك من خلال :

١ - توفير أعمالة الفنية الماهرة المدربة على أسس علمية وعملية، باستخدام أحدث أساليب التعلم والتقنية التي تخدم الإنتاج المصري، حتى يتمكن من مواجهة المنافسة العالمية وزيادة حجم الصادرات.

٢ - توفير فرص عمل جيدة أمام الشباب، سواء داخل مصر أو خارجها، لمواجهة مشكلة البطالة .

٣ - الاستغناء - مستقبلاً - عن استخدام الخبراء في إصلاح وصيانة المعدات والآلات بالمصانع والشركات .

٤ - المسمى -على المدى الطويل - إلى تطبيق مبدأ ضرورة الحصول على ترخيص مزولة المهنة ، بعد القيام بإجراء بعض التعديلات اللازمة على قوانين العمل القائمة حالياً .

مساهمات الأطراف المشاركة في المشروع : (نوبلتر، ١٩٩٧، ص ٥)

أولاً: الجانب المصري ويتضمن :

(أ) وزارة التربية والتعليم : ويحصر دورها في :

- تأسيس وحدة تنفيذ سياسات المشروع، ووضع ميزانية خاصة بها، وتعرف هذه الوحدة باسم PPIU

- تزويد المدارس المشاركة في المشروع بالمعلمين والمدرسين اللازمين، وتوفير تلك المدارس بالمتنشات والتجهيزات اللازمة، إضافة إلى دفع الأجور وكلفة المصروفات الإدارية للعاملين بمدارس المشروع .

- المشاركة في أعمال الاختبارات التي تُجرى للطلاب قبل العام الدراسي وفي أثنائه.

(ب) الصندوق الاجتماعي للتنمية : ودوره في المشروع هو:

دعم المشروع، لتنفيذ الأنشطة والواجبات المكلف بها في مجال التعليم والتدريب المهني من خلال تخصيص مبلغ ٣٦٠,٠٠٠ جنيه مصري منحة لا ترد، كقيمة تمثل تكلفة التدريب للطلاب خارج المصانع لمدة ثلاث سنوات دراسية .

ومن هنا يكون الصندوق قد أعطى الدعم للمصانع والمؤسسات في جني ثمار هذا المشروع مستقبلاً في الحصول على العمالة الفنية المدربة، وخلق فرص عمل جديدة ومتزايدة لخريجي هذا المشروع .

(ج) وزارة الشؤون الاجتماعية : ودورها محدد في :

تحمل تكاليف وأعباء التأمين على طلاب المشروع ضد إصابات العمل في أثناء تواجدهم داخل المصانع طوال فترة الدراسة، دون تحميل الطالب أو صاحب المصنع أية تكلفة تذكر .

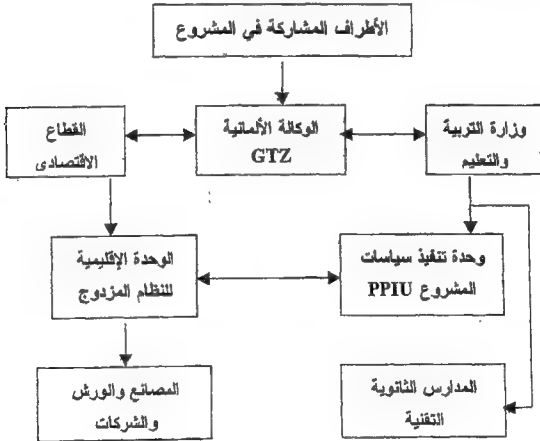
ثانياً - الجانب الألماني : والذي يمثله الوكالة الألمانية للتعليم الفني والتدريب المهني والمعروفة باسم GTZ، ويحصر دور الوكالة فيما يأتي :

- ١ - إيفاد خبراء ألمان لفترة طويلة وقصيرة طبقاً للحاجة .
- ٢ - تزويد المدارس والورش ببعض التجهيزات ومساعدات التدريب والتعليم .
- ٣ - المساهمة في تأسيس وحدات التنفيذ الإقليمية المعروفة باسم RUDS .
- ٤ - المساهمة في تدريب المدربين والمعلمين المشاركين في المشروع سواء داخل مصر أو في ألمانيا .

وهناك عدة واجبات منوطة بالوحدات الإقليمية RUDS والتي تنحصر في :

- (أ) توجيه الطلاب للمهن التي تتناسب مع قدراتهم الجسمية والذهنية .
- (ب) استطلاع آراء الشركات والمصانع لتحديد مطالبهم من العمالة الماهرة المدربة في كل مهنة .
- (ج) القيام بأعمال الدعاية اللازمة للمشروع بين خريجي المرحلة الإعدادية، وعقد بعض الندوات واللقاءات مع مندوبي المصانع والشركات التي تمثل للقطاع الخاص لتعريفهم بمميزات المشروع والفوائد التي سوف تعود عليهم من الاشتراك فيه ودعمه .
- (د) الاتصال بالمستويات القيادية في الشركات ذات التأثير على العملية التدريبية، وإمدادها بالمعلومات عن المشروع ومزاياه، وإقناعها بالمشاركة فيه .
- (هـ) إعداد الخطة التعليمية للمدارس، والخطط التدريبية داخل المصانع .
- (و) متابعة العملية التعليمية بالمدارس، ومتابعة التدريب داخل المصانع .
- (ز) توفير المناهج الدراسية ومساعدات التدريب بالمدارس .

- (ح) عمل قنوات اتصال مع مسؤولي وزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب التي تتولى تدريب الطلاب في المشروع خارج المصنع لصالح العملية التعليمية والتدريبية .
- (ط) عمل قنوات اتصال مع الجهات المسؤولة بالدولة والداعمة للمشروع مثل: الصندوق الاجتماعي للتنمية، ووزارة الشؤون الاجتماعية .
- (ي) حل المشكلات التي قد تظهر في أثناء تنفيذ أنشطة المشروع، وتقديم النصح والمشورة وتوفير المعلومات اللازمة لضمان تنفيذ التعليم والتدريب على الوجه الأكمل .
- ومن هنا نلاحظ أن الوحدة الإقليمية تمثل العقل المفكر في هذا المشروع، فالمهام المنوطة بها يتوقف عليها نجاح أو فشل المشروع . والشكل التالي رقم (١) يوضح الهيكل التنظيمي للمشروع وقنوات الاتصال القائمة بين جميع وحداته.



الشكل رقم (١) يوضح الهيكل التنظيمي للمشروع وقنوات الاتصال القائمة بين جميع وحداته.

المصدر: وزارة التربية والتعليم، وحدة تنفيذ مشروع مبارك كول، نشرة غير دورية، القاهرة، قطاع الكتب، ٢٠٠٩

شروط قبول الطلاب بمدارس مشروع مبارك/ كول (نوبتر، ١٩٩٧، ص ٦) :

- ١ - حصول الطالب على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي بنجاح، وأن يكون مؤهلاً للالتحاق بمدارس التعليم الثانوي العام في المحافظة أو المدينة التي يقع في نطاقها المشروع .
- ٢ - مدة الدراسة بمدارس المشروع ثلاث سنوات دراسية متصلة .
- ٣ - يحصل الطالب عند تخرجه على شهادة دبلوم تعادل نفس الشهادة التي يحصل عليها خريجو المدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث، إضافة إلى شهادة أخرى خاصة بالتدريب الذي حصل عليه بالمصنع، التي تؤهله للالتحاق بالعمل في ألية شركة أو مصنع وفقاً لتخصصه .

الإجراءات التنفيذية التي تمت لتنفيذ المشروع : (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ص ٤)

- ١ - تم تشكيل لجنة عليا للمشروع بالقرار الوزاري رقم ١١٤ بتاريخ ١٦/٥/١٩٩٣ برئاسة وزير التعليم.
- ٢ - تم تشكيل وحدة السياسات لتنفيذ المشروع بتاريخ ١٩٩٣/٩/٥ .
- ٣ - بدأ المشروع الرائد في مدينة العاشر من رمضان في سبتمبر ١٩٩٥، وبدأ في مدينة السادس من أكتوبر في سبتمبر ١٩٩٦ كما سبق ذكر ذلك ، وقد بدأ المشروع بالجهود الذاتية في مدينة برج العرب الجديدة بالتعاون مع جمعية المستثمرين بها ، وفي مدن: الحوامدية، وجرجا، وقوص، بالتعاون مع شركة السكر والصناعات التكاملية ، وقد تم ذلك في سبتمبر ١٩٩٦.
- ٤ - تم البدء بالمشروع الرائد في مجال التمريض بالتعاون مع كلية طب القصر العيني ووزارة الصحة في سبتمبر ١٩٩٧، وذلك لتدريب وتأهيل هيئة التمريض وفقاً لهذا النظام المزدوج.
- ٥ - بدأ الأخذ بتوجهات سياسة الانتشار ضمن هذا المشروع في سبتمبر ١٩٩٩ والتي كان من نتائجها البدء في هذا المشروع في كل من مدينتي: الصالحية الجديدة، ومدينة بلبس الجديدة، وذلك بالتعاون مع جمعية المستثمرين، وشركة مصر العامرية للغزل والنسيج، والجمعية المصرية للتنمية الحضارية

٦ - بدأ المشروع من خلال ثلاث مهن فقط وهي: ميكانيكي صناعي، إلكتروني صناعي، ملابس جاهزة، والآن يتم التدريب على ١١ مهنة منها المهن الثلاث السابقة، والمهن المستحدثة هي: معدات تقبيلة، جلود، نسيج، ترميز، فني تركيبات كهربائية، فني تركيبات صحية وغاز طبيعي، ميكانيكي تركيبات، فني إدارة صناعية.

وجدير بالذكر أن هذا المشروع أصبح الآن مطبقاً في ٢٢ مدينة داخل نطاق جمهورية مصر العربية.

دور القطاع الخاص في دعم وتنفيذ مشروع مبارك كول :

وإيماناً بالدور الإيجابي الذي يؤديه مشروع مبارك/ كول في تطوير وتنمية الموارد البشرية لتوفير العمالة الفنية الماهرة المدربة لمواكبة التقدم العلمي الحادث في كافة أساليب الإنتاج في القطاع التقني، مما يعكس بدوره زيادة الإنتاج وارتفاع القدرة التنافسية في الأسواق المحلية والعالمية، خاصة في هذا العصر المليء بالتكتلات الاقتصادية، وتطبيق التعريفات الجمركية الجديدة المعروفة باسم اتفاقية للجات والتي بدورها تؤثر في قدرة الدولة من حيث صادراتها إلى الأسواق العالمية في عصر الأسواق المفتوحة، إضافة إلى توفير فرص عمل جديدة للشباب، والحد من مشكلة البطالة بين خريجي المرحلة المتوسطة، إيماناً بذلك كله بادر القطاع الخاص بالمشاركة وتقديم الدعم لهذا المشروع، وهذا الدعم ليس من قبيل الوجهة الاجتماعية فقط ولكن لاستشراف المسؤولين عن هذا القطاع مستقبل هذا المشروع من حيث توفير العمالة الفنية المدربة التي يحتاجها هذا القطاع في تحسين جودة المنتج وزيادة صادراته وموارده المالية.

وكانت مشاركة القطاع الخاص في هذا المشروع من خلال شقين هما :

(١) جمعيات المستثمرين بالمدن الجديدة :

ويلحصر دورها -طبقاً للاتفاق المبرم مع الوكالة الألمانية- في إنشاء الوحدة الإقليمية للمشروع في المدينة المنوطة بالجمعية، للربط بين المدرسة والمصانع، ومتابعة سير العملية التعليمية والتدريبية عن قرب، وحل جميع المشكلات التي قد تظهر في أثناء التنفيذ.

وفي مقابلة شخصية أجراها الباحث مع المدير التنفيذي لمشروع مبارك كول في مصر^(٢) لمس التعاون الإيجابي من أعضاء جمعيات المستثمرين بالمدن الجديدة في تذليل كافة

(٢) مقابلة شخصية أجراها الباحث مع اللواء/ علي سيد أحمد- المدير التنفيذي لمشروع مبارك/ كول ورئيس وحدة المشروع في مصر في تاريخ ٢٠٠٩/٨/١٩.

الصعاب التي تواجه القائمين على تنفيذ المشروع ، وقام أفراد الجمعية بمدينة السادس من أكتوبر بإنشاء معمل إلكترونيات حديث بمدرسة مبارك التابعة للمدينة، وتزويده بكل مستلزماته، لتوفير البيئة الملائمة للطلاب في التعليم والتدريب والممارسة داخل المعامل المتخصصة ، إضافة إلى قيام الجمعية بتوفير مقر إقامة دائم لممثلي الوكالة بالمدينة، وتجهيزه بكافة مستلزماته، وكذا توفير وسائل الانتقال من مقر المشروع وإليه. علماً بأن نفس الدور قامت به جمعية المستثمرين في كل من مدينتي العاشر من رمضان، و السادات .

(ب) أصحاب المصانع بالمدن الجديدة: وقد اتحصر دورهم في :

- ١ - إتاحة فرص التدريب للطلاب بموجب عقد تدريبي مع تحمل كافة تكاليف التدريب .
- ٢ - تحمل نفقات الوحدة الإقليمية للوكالة بالتعاون مع جمعية المستثمرين في المدينة .
- ٣ - المشاركة في وضع المناهج المناسبة، واختيار المهن المطلوبة طبقاً لاحتياجات المصانع الحالية والمستقبلية .
- ٤ - المشاركة في الإشراف على تقويم الطلاب في نهاية العام الدراسي، بالمشاركة مع ممثلي وزارة التربية والتعليم .

ويشير الباحث هنا إلى السؤال الذي يطرح نفسه الآن وهو : ما الذي أدى إلى المشاركة الإيجابية لهذه المصانع والشركات في هذا المشروع ودعمه مادياً ومعنوياً ؟

والإجابة هنا تكاد تكون واضحة، حينما لمس رجال الأعمال والمستثمرون الجدية والإيجابية من قبل الحكومة المصرية في تنفيذ هذا المشروع والمشاركة في الإشراف عليه، وإعطاء القطاع الخاص المبادرة في تحقيق احتياجاته الفعلية من خلاله، والنظرة الداعية للقطاع الخاص في درايته بأن هذا المشروع سوف يوفر:

- ١ - إيجابية المقربين: يكون المترقب مستعداً للعمل الفوري بعد انتهائه من التدريب، علماً بأنه في الأصل يعد مترقباً منتجاً، فهو في أثناء فترة تدريبه بالمصنع يعمل على خط الإنتاج ويشارك بإيجابية فيه، وبالتالي تقل تكاليف التدريب بقدر كبير، بل وتغطي تكاليفها في بعض الأحيان .

- ٢ - توفير العاملين المؤهلين بشكل فوري: يمكن للمصنع أو الشركة أن تتدرب عمالاً لسد احتياجاتها الخاصة، حيث يمكن إضافة مهام تدريبية جديدة إلى المهام الواردة في ملحق

التدريب، ويساعد هذا الإجراء في التعرف على المصنع وبقي أماكن العمل في فترة وجيزة .

٣ - انخفاض تكلفة المتدربين حديثي التخرج عند مقارنتهم بأمثالهم من أصحاب الخبرة، وبالتالي سوف يكون لدى الشركات استقرار في هيكل الأجور .

٤ - انخفاض نسبة العمال غير الأكفاء: إن عملية التدريب المزدوج تستغرق ثلاث سنوات، خلال هذه الفترة يتعرف المصنع أو الشركة على الإمكانيات المهنية والشخصية لكل متدرب ومدى استعداده للعمل، وبعد انتهاء فترة التدريب تتولى الشركة تعيين المتدربين المناسبين فقط .

٥ - انخفاض نسبة التسرب: التدريب الجيد مع الإشراف المكثف يفرض وجود صلة قوية بين المتدرب والشركة مما يخفض نسبة تسرب العمال .

٦ - المكانة الاجتماعية: إن أنشطة التدريب تساعد الشركة على اكتساب مكانة اجتماعية أفضل، حيث تؤكد الشركة تحملها لمسؤولياتها الاجتماعية نحو الأجيال الجديدة ورعايتها .

٧ - زيادة القدرة التنافسية: نتيجة لتزايد انفتاح الأسواق أصبح توفير العمالة الماهرة عاملاً أساسياً لزيادة قدرة الشركات في التنافس من خلال زيادة الإنتاج ورفع مستوى الجودة، فمن المعلوم أن الشركات التي تعتمد على العمالة المؤهلة والمدربة يمكنها استيفاء شروط الحصول على شهادة الأيزو وكذا شهادة توكيد الجودة لتسمح لها بالمنافسة والتصدير للخارج .

وبالمثل كما يعود على المصانع بمميزات، هناك أيضاً مميزات تعود على المتدرب(الطالب) من خلال هذا المشروع . فقد قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مفتوحة مع بعض الطلاب الملتحقين بمدارس المشروع في مدينة العاشر من رمضان، وبعض المسؤولين عن المشروع من الجانب المصري** وقد اتضح من خلال تلك المقابلات ما يلي :

١ - تدريب الطلاب من خلال المشروع يفتح لهم التعرف وممارسة التدريب على أحدث الآلات والأجهزة في مجال التخصص .

٢ - يتم تدريب الطلاب تحت إشراف خبراء ألمان، ومصريين متخصصين، ومن هنا فإن الطالب يجمع بين الخبرة المحلية والأجنبية في آن واحد .

٣ - يوفر التدريب للطلاب بالمصانع المناخ الحقيقي للعمل وكسر حاجز الخوف والرهبة في التعامل مع معطيات البيئة الصناعية، إضافة إلى إتاحة الفرصة للمتدرب في العمل على خطوط الإنتاج والمشاركة في زيادة دخل المؤسسة .

٤ - يحصل المتدرب نظير اشتراكه في الإنتاج أجرًا يوازي نسبة ٥٠% من كفاءة العامل العادي في السنة الأولى بالعمل، ويزيد في العام الثاني ليصبح ٧٥%، و ١٠٠% في العام الثالث، هذا إضافة إلى الأجر الشهري الذي يحصل عليه من المصنع في أثناء فترة التدريب .

٥ - يحرر عقد بين المتدرب والمؤسسة التي يتدرب فيها بهدف تنظيم العلاقة بينهما في أثناء العمل والدراسة

٦ - يحصل الطالب على فرصة عمل بأحد المصانع قبل التخرج، حيث تقوم المصانع بعرض احتياجاتها من العمالة الملتحقة بالمشروع قبل تخرج الطلاب بحوالي ستة أشهر كاملة .

مشروع مبارك / كحول لتطوير التعليم الفني - رؤية نقدية - :

في عدة مقابلات شخصية (*) أجراها الباحث مع بعض المستثمرين في مشروع مبارك/ كحول بمدينة العاشر من رمضان، والساحل من أكتوبر للاستفسار عن وجهة نظرهم في الفرق بين هذا المشروع، ونظام التلمذة الصناعية المطبق في مصر منذ عام ١٩٥٦ ومستمر تطبيقه في بعض الجهات إلى الآن، أوضح المستثمر أن نظام التلمذة للصناعة كان في بدايته يعد من السمادج الرائدة في مجال توفير العمالة الفنية الماهرة، وعندما تكثفت فيه الدولة بصورة مباشرة قامت بتخفيض ميزانية للتدريب الخاصة به وذلك بداية من عام ١٩٧٦، ومن المعلوم أن التمويل الصالح لأي مشروع يمثل حجر الأساس لاستمراره ودعمه، وبالتالي أدى هذا الانخفاض إلى ضعف النظام تدريجياً وعدم مواكبته للتطور الحادث في الصناعة في تلك الفترة والتي تعرف

(*) مقابلات شخصية أجراها الباحث كما يلي:

- مقابلة شخصية مع بعض رجال الأعمال من جمعية مستثمري مدينة العاشر من رمضان، وبعض أصحاب المصانع بالمدينة، وكذا بعض عرجمي المشروع من العاملين في المدينة، وذلك في تاريخ ١٧/٨/٢٠٠٩ م.

- مقابلة مع بعض رجال الأعمال من جمعية مستثمري مدينة السادس من أكتوبر وبعض من أصحاب المصانع والمؤسسات، وعرجمي المشروع من العاملين في المدينة، وذلك بتاريخ ١٩/٨/٢٠٠٩ م.

بفترة الانفتاح الاقتصادي، وهذا بدوره أدى إلى إجماع القطاع الخاص عن قبول تعيين أي من خريجي هذا النظام نظراً لضعف قدرتهم الأدائية، والمهارية، ويشير الباحث هنا إلى أن كثيراً من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد أكدت على ذلك مثل دراسة (جوى جمال الدين، ١٩٩٠، ص ٣٣-٤٨)، ودراسة (حنا رضوان، ١٩٩٢، ص ٤٨-٥٢)، ودراسة (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٥، ص ٦-١٤)، ودراسة (أسامة حنين، ١٩٩٩، ص ٣-٦). هذا بالإضافة إلى الدراسة الحديثة التي قامت بها منظمة العمل الدولية بتكليف من الحكومة المصرية، لدراسة نظام التدريب القائم في مصر ومتطلبات سوق العمل من المهن المطلوبة بصورة عاجلة، وكان من نتائج هذه الدراسة وجود كم كبير جداً من مراكز التدريب المنتشرة على مستوى الجمهورية والتي تقدر بـ ٣٩ مركزاً كلها - وليس معظمها - غير مجهز للتجهيز المناسب من معدات، وورش، ومعامل تساعد في تدريب وتأهيل العمالة المطلوبة في الوقت الحاضر (منظمة العمل الدولية، ٢٠٠١، ص ١٢-٣٨)، علماً بأن الدولة لجأت إلى هذه الدراسة نظراً لزيادة نسبة البطالة بين خريجي التعليم العالي والمتوسط خاصة أن هؤلاء الخريجين يرفض سوق العمل تعيينهم لعدم اكتسابهم للكفايات المطلوبة للائتمان بإحدى المهن المتاحة، وهذا بدوره زاد أعباء الدولة التي ترى أن من واجبتها تعيينهم وإحلالهم بالوظائف التي تتناسب مع المؤهلات الحاصلين عليها. وهذا يجب التأكيد على أن الدولة قامت بهذا العمل في وقت متأخر جداً عما كان متوقعاً منها، بل هناك عشرات الدراسات المتخصصة التي توصلت إلى نفس النتائج هذه المنظمة التي أشرنا إليها في السابق، والمهم هنا التأكيد على أن الدولة أقرت أخيراً بأنه لا مفر من أن التعليم التقني والتدريب المهني وتأهيل الكوادر المتخصصة هو شهادة الضمان الوحيدة التي سوف تدفع بعجلة التنمية الاقتصادية للأمام، والارتقاء بالنمو الاقتصادي والدخول في المنافسة من جديد، وهذا ما أكدته الخطاب السياسي للحكومة في أكثر من مناسبة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩، ص ٩)، من أهمية دور التعليم والتدريب في النهوض بمستقبل البلاد، وأيضاً أهمية مشاركة القطاع الخاص بفاعلية في هذا العمل، وهذا ما نظر إليه من أول وهلة القطاع الخاص ورجال الاستثمار في مبادراتهم بالاشتراك ضمن مشروع مبارك كول حيث التجهيزات المتوافرة بالإضافة إلى توافد الخبرة الأجنبية المطلوبة بصفة دائمة وليست مؤقتة، وبالتالي جني الثمار بالحصول على العمالة المطلوبة بأقل الأسعار وفي زمن قياسي.

ونلاحظ أن القائمين على مشروع مبارك / كول استفادوا من التجارب الماضية، وهذا يتضح بصورة جلية في سياسة التوسع التي يتبعها المشروع، فنجد أن للتوسع يتم بحسابات دقيقة للغاية تعتمد على العرض والطلب للمهن، واحتياجات السوق المحلي العاجلة والمستقبلية، وهذا ما

يؤكد الجدول التالي رقم (١) والذي يشير إلى التطور الكمي الحادث للمشروع منذ بدايته عام ١٩٩٥ حتى عام ٢٠٠١ .

جدول رقم (١) يوضح تطور العمل بمشروع مبارك/كول في الفترة من ١٩٩٥-٢٠٠١م

م	البيان	سبتمبر ١٩٩٥	مايو ٢٠٠١
١	إجمالي عدد المدارس المشاركة في المشروع	٢	٣٥
٢	إجمالي عدد الطلبة والطالبات في المشروع	٢٢٠	٧٥٠٠
٣	إجمالي عدد المعلمين والإداريين المباشرين	٣٦	٦٥٠
٤	إجمالي عدد المصانع المشاركة في المشروع	٦٥	٨٠٠
٥	عدد شركات المقاولات المشاركة في المشروع	----	١٩٠
٦	إجمالي عدد المدن التي ينفذ فيها المشروع	١	٢٢
٧	إجمالي عدد المعلمين الذين تلقوا تدريباً في ألمانيا	١٤	٤٣٨
٨	إجمالي عدد المدربين الذين تلقوا تدريباً في ألمانيا	----	٩٥
٩	إجمالي عدد المعلمين الذين حضروا دورات رفع مستوى في مصر أكثر من مرة	١٤	٩٠٠
١٠	إجمالي عدد مدربي المصانع الذين حضروا دورات تدريب لرفع المستوى في مصر	٢٠	٥٠٠
١١	إجمالي عدد المهن التي يتم التدريب عليها حالياً	٣	١١
١٢	إجمالي عدد الخبراء الألمان (فترة قصيرة)	٨	٧٥
١٣	إجمالي عدد الخبراء الألمان (فترة طويلة)	٤	٨

المصدر: وزارة التربية والتعليم، وحدة تنفيذ مشروع مبارك كول، نشرة غير دورية،

القاهرة ، قطاع الكتب، ٢٠٠١

والجدول يشير بوضوح للتطور الذي حدث للمشروع منذ بدايته حتى الآن، ونلاحظ أن هيكل المهن يسير تدريجياً، و تحكمه متطلبات السوق وأصحاب المصانع والشركات، وليس كما كان في السابق حيث كانت مراكز التدريب تعتمد في سياستها على الاحتياجات العاجلة فقط دون وجود سياسة تحكمها آليات السوق، ومن ثم شاهدنا زيادة وفائضاً كبيراً في بعض المهن، وعجزاً تَبَيَّن منه المصانع في مهن أخرى .

ونظراً لهذه السياسة الناجحة في إدارة المنشآت الصناعية نجحت الحكومة المصرية في إقناع الوكالة الألمانية في مد فترة المشروع حتى عام ٢٠٠٤م بدلاً من عام ٢٠٠١م ، إضافة إلى ذلك قام الباحث بالاستفسار من ممثل الوكالة في مصر ويدعى جيمس بيكر في أثناء مقابلة شخصية معه عن مدى النجاح الذي حققه هذا المشروع من وجهة نظره^(١)، وكان رده مقتعاً حيث أكد على أن بعثة ألمانية جاءت خصيصاً لتقويم المشروع، للتعرف على إيجابياته وسلبياته منذ فترة بدايته حتى الآن ، علماً بأن فترة انتهاء عمل الوكالة محدد له نهاية عام ٢٠٠١ ، وقد أكدت البعثة نجاح هذا المشروع في تحقيق الأهداف المرجوة منه خلال هذه الفترة ، بل وقامت بدعم المشروع بمبلغ ٣٤ و٤ مليون مارك ألماني، وأكدت في نهاية زيارتها أن هذا المشروع من أنجح المشروعات التي تبنتها الحكومة الألمانية خارج بلادها إضافة إلى مد فترة المشروع في مصر. ولكن على الرغم من النجاح الكبير لهذا المشروع في مصر حتى الآن، إلا أن هناك بعض السلبيات التي يمكن لها مستقبلاً أن تعيق المشروع وتقلل من فعاليته -من وجهة نظر الباحث- بل وقد تجعله يفضل في تحقيق بعض الأهداف المرجوة منه على المدى الطويل، ومن هذه السلبيات ما يلي:

١ - تدريب الطلاب ميدانياً وفي المدارس على المعدات والأجهزة المصنوعة في ألمانيا أو أوروبا الشرقية، وهذا ما اتضح للباحث في أثناء المقابلة الشخصية التي أجراها مع بعض أصحاب المصانع، وكذا بعض الخبراء المصريين المسؤولين عن متابعة المشروع في كل من مدينتي السادس من أكتوبر والعاشر من رمضان، وهذا بالطبع يمكن أن يكون من الأهداف أو الاتفاقيات غير المعلنة بين المسؤولين المصريين والخبراء الألمان في أثناء توقيع الاتفاق على هذا المشروع، والذي قد يقضي بالموافقة على تطبيق هذا المشروع في مصر شريطة توريد بعض المعدات والآلات الألمانية لتدريب الطلاب عليها، ومن هنا نتحقق المنفعة للطرفين، وهذا تقريباً يمثل المنهج الخفي -من وجهة نظر الباحث- لغالبية المنح والقروض التي تمول بها بعض الدول النامية للنهوض باقتصادها. ومن هنا يشير الباحث إلى خطورة هذا الوضع مستقبلاً وخاصة لبعض الطلاب الذين لم يحالفهم الحظ في الحصول على وظائف بعد التخرج في المصانع والشركات التي تدربوا فيها، لأنهم في هذه الحالة سوف يحتاجون إلى ما يسمى بإعادة التدريب مرة أخرى، وهذا يبين لنا نقطة في

(١) مقابلة شخصية أجراها الباحث مع السيد/جيمس بيكر ممثل الوكالة الألمانية للمشروع في مدينة العاشر من رمضان بتاريخ

غاية الأهمية وهي أنه مازالت أنظمة التدريب المهني والتعليم الفني المطبقة في مجتمعنا تطبق مفهوم العمل من أجل الحصول على وظيفة لمهنة محددة فقط، على الرغم من أن غالبية التول المتقدمة الآن تطبق مفهوم العمل الجديد والذي يؤكد على اكتساب الطالب أو المتدرب مهارات العمل الأساسية والتي تمكنه من الانتقال من وظيفة إلى أخرى حسب الاحتياج، مع خضوعه بالطبع لتدريب قصير المدى ليحقق ما هو مرجو منه.

٢ - لا يوجد لدى غالبية الطلاب المتحقين بهذا المشروع أو بعض خريجه الثقافة العلمية المهنية المطلوبة للتأقلم مع متطلبات سوق العمل المتغيرة، فعلى سبيل المثال ومن خلال المقابلة الشخصية التي أجراها الباحث مع بعض الطلاب المتحقين بالمشروع^(٢) تبين له أن لديهم بعض المشكلات التي تقابلهم في أثناء العمل بالمصانع، والمثلة في عدم إتقانهم لبعض العمليات القياسية التي قد تتطلبها إحدى مراحل العمل، وكذا عدم درايتهم ببعض المصطلحات الفنية التي قد يحتاجونها لتفسير بعض المشكلات وطرق حلها من خلال الدليل (الكتالوج) الخاص بالآلة وهي من مهارات العمل الأساسية التي نادى بضرورة إكسابها للمتدرب، إذ أكد المتدربون أنهم اكتسبوا مهارات الأداء الفعلية (مهارات الوظيفة) على بعض خطوط الإنتاج بالشركات، ولكن بطريقة آلية لا تعتمد على التفكير والإبداع بطريقة كفيرة، وهذه بالطبع يمكن حلها من وجهة نظر الباحث- من خلال برامج التدريب الصيفي التي تعقد للطلاب في أثناء الإجازة الصيفية.

٣ - يلاحظ أن المشروع بدأ في الآونة الأخيرة منذ عام ١٩٩٨-٢٠٠١ في قبول بعض الطلاب الحاصلين على مجموع ضئيل في شهادة إتمام التعليم الأساسي، أي الحاصلين على مجموع ١٥٢ درجة كحد أدنى، وهذا يخالف بالطبع الشروط الموضوعية لقبول الطلاب في بداية المشروع، وهي أن يحصل الطالب على الحد الأدنى للقبول بالتعليم الثانوي العام في المحافظة المرشح منها، وهذا يؤكد من وجهة نظر الباحث- أن المجتمع المصري حتى الآن لم يدرك أهمية المشروع والفائدة المرجوة منه، ومدى مساهمته في تأهيل الكوادر الفنية المطلوبة للنهوض بالتنمية المجتمعية للبلاد، وكذا الحد من مشكلة البطالة الموجودة بين المتعلمين وخاصة ما يتعلق بخريجي هذه الفئة من المتعلمين. ومن هنا قام المسؤولون

(٢) مقابلة شخصية أجراها الباحث مع بعض الطلاب المتحقين بالمشروع بمدينة العاشر من رمضان بتاريخ ١٧/٨/٢٠٠١،

على المشروع بالتفاضي عن هذا الشرط مؤقتاً لزيادة عدد المقبولين بالمشروع، وضمان نجاحه بداية، ومن ثم يمكن مستقبلاً وضع بعض الضوابط والمعايير التي من خلالها يتحكم في نوعية الطالب الذي يتم إحاقه في هذا المشروع .

ويلاحظ هنا أن هذه اللقطة مرتبطة بالنقطة السابقة، فضعف الثقافة العلمية لطلاب هذا المشروع قد يرجع لضعف الطلاب المتحقين في اكتساب قدرات التفكير المطلوبة ، وكذا الضعف الموجود في غالبية المتحقين بهذا النوع من التعليم في المواد الأساسية كالتربيات والعلوم واللغات .

٤ - قيام الطلاب الراغبين في التحويل من مدرسة إلى أخرى ضمن مدارس المشروع بالتفاوض المباشر مع أصحاب المصانع للحصول منهم على تصريح بالتدريب ضمن مصانعهم حتى يتمكن لهم قبول أوراقهم ضمن إحدى مدارس المشروع، وهذا بالطبع ليس مسؤولية الطالب، بل يجب أن يكون هناك إدارة متابعة واتصال خاصة بالمشروع تتابع إجراءات النقل أو تحويل الطلاب من وإلى مدارس المشروع ، وبالتالي يسهل متابعتهم وحل مشكلاتهم مع بعض أصحاب المصانع - إن وجدت- مما يعطي للطالب فرصة الاستقرار والعمل في المدرسة والمصنع .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الطلاب في أثناء إجراء المقابلة الشخصية أشار إلى نقطة إيجابية ومهمة وهي: قيام بعض الشركات بالتعاقد مع بعض الطلاب المتميزين في هذا المشروع للعمل كوقت إضافي داخل المصانع التي يتدربون بها وبأجور وحوافز إضافية بعيداً عن المرتبطة بالمشروع للاستفادة منهم في خطوط الإنتاج كبديل لتعيين عمالة جديدة من الخارج، ومن هنا تستحق الاستفادة للطرفين الفرد "المتدرب" بحصوله على أجر إضافي يساعده في شراء متعلقاته الشخصية، وصاحب المؤسسة في الحصول على عمالة جيدة رخيصة الثمن إلى حد كبير عن تعيينه لعمالة ماهرة من الخارج برواتب وحوافز مضاعفة.

وهنا يشير الباحث إلى وجود بعض من الآثار الإيجابية لهذا المشروع والتي تزداد يوماً بعد يوم شريطة استمرار الدعم المالي والمعنوي المطلوب من المؤسسات والمصانع المستفيدة، وهذا بالطبع سوف يساعد مستقبلاً في اتخاذ قرار استمرار التجربة أم لا، حتى لا تتكرر أخطاء الماضي مرة أخرى .

دور التعليم التقني في استثمار رأس المال البشري : نظرة مستقبلية :

من الشروط الأساسية لوضع استراتيجية لتفعيل القوى العاملة وتأهيلها للنهوض بمستقبل المجتمع ومكافحة البطالة فيه، أنه لا بد من وضع سياسة واضحة وإجرائية لمكافحة البطالة -التي لا تلقى الاهتمام الكافي- يكمن دورها في متابعة التطورات للحادثة في مفهوم العمل وأداء سوق العمل، إذ مازال العمل بمفهومه النمطي والتقليدي يسيطر على أذهان الغالبية ممن يخططون أو يعملون في مجال التعليم التقني سواء لدى أجهزة الدولة المختصة أو عند البعض من أصحاب الأعمال ومنظماتهم أو لدى نقابات العمال وأعضائها، كما لا يزال الشباب وأولياء الأمور يتصورون العمل بنفس المفهوم للنمطي- الذي شاع بعد الحرب العالمية الثانية ، وساد حتى أوائل العقد الثامن من القرن العشرين- أنه المثل الأعلى الذي يتطلعون إليه، فنجد الشاب حديث التخرج أو العاطل الذي يبحث عن عمل يأمل في للحصول على وظيفة آمنة ودائمة بأجر، وتأمين، ومزايا مادية وعينية أخرى، وحذا لو كانت في جهاز الحكومة ويتناسى في نفس الوقت التحولات الاقتصادية والتقنية التي طرأت على العالم خلال العقود الثلاثة الماضية، والتغيرات المتسارعة الحالية التي سوف تزداد سرعة في المستقبل، وما يصاحبها من تصور جديد لمفهوم العمل، ومكانه وهيكلك سوق العمل وآلياته. فنجد الآن دور الدولة في توجيه الاقتصاد يتضائل مع العولمة، والتوجه نحو اقتصاديات السوق والتغيرات في الطلب على السلع والخدمات أصبح يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور التقدم التقني والعمر الافتراضي للسلعة، وتذبذب الاقتصاد العالمي بين كساد ورواج، ومن هنا نجد زيادة المخاطر التي تتعرض لها المؤسسات الإنتاجية والخدمية في ظل العولمة وثقافة الربح السريع التي أصبحت سمة الاقتصاد الحديث وأجبرت القائلين عليها على تطوير أنماط وطرق الإنتاج وتنظيم العمل باستمرار .

فعلى سبيل المثال : نجد الآن مصطلحات وكلمات بدأت تدخل قاموس ودوائر العمل والإدارة الحديثة مثل: إعادة الهيكلة للمؤسسة، خفض أعداد العاملين، وأصبحت مفاهيم دائمة وكثيراً ما نجد الدولة الآن من خلال خطابها السياسي تشير إلى ذلك ، بل وتؤكد عليه من خلال الاهتمام بتطوير التعليم وللتدريب لمواجهة مثل هذه التغيرات .

ونلاحظ أن عالمنا اليوم يمر بفترات انتقالية مستمرة لا تتخللها فترات استقرار كما كان الحال في الماضي، وقد وصف " ريش بيك- (Rich Bike , 1998, pp 6635-6660) عصر ما بعد الحداثة بأنه عصر المخاطر والمجازفات .

وفى إطار هذه التحولات تغيرت نوعية العمل ومفهومه، فالعمل الدائم المستقر كما يقول صلاح أيوب أصبح نادراً، ويزداد ندرة في المستقبل، إذ إن الوظيفة الآمنة والدائمة في رأي كثير من الاقتصاديين الكلاسيكيين والليبراليين الجدد وأصحاب الأعمال (صلاح أيوب، ٢٠٠١) باتت خطراً على المشروعات الاقتصادية في ظل المتغيرات المتلاحقة في التكنولوجيا والمنافسة الرهيبة التي تتعرض لها تلك المشروعات، وما تتطلبه من سرعة توفيق وملاءمة أوضاعها، وهناك دراسات مثل دراسة : (صلاح أيوب، ٢٠٠١، ص ١٢)، ودراسة ساندرز (Sounders, 2001, p 135)، ودراسة ماركولاند (Marklund, 2001, p 173) وقد أشارت جميعها إلى أن العامل سيضطر إلى البحث عن فرص عمل جديدة تقدرها أدبيات اقتصاديات العمل بمعدل مرة كل ست سنوات، يصاحبها في الغالب فترات بطالة ، أو إعادة تدريب وتأهيل . ومن هنا بات العمل غير النمطي أو غير المستقر أو للعمل الطارئ : مثل العمل لفترة زمنية محددة، أو لبعض الوقت أو العمل الموسمي وغير ذلك من أشكال العمل غير للنمطي هو الطابع الشائع في أسواق العمل بالدول المتقدمة والنامية على السواء، وهذا هو الذي يفضل أصحاب العمل الآن، لأنه - من وجهة نظرهم - يمثل أسلوباً مناسباً يتلاءم مع تصوراتهم عن مقتضيات العمل في المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية، وللأوضاع الاقتصادية العامة من كساد ورواج، كما أنه يسمح لهم بالتهرب مما يسمونه أسواق العمل الجامدة أو بعبارة أخرى من قوانين العمل ومن اتفاقيات العمل الجماعية وما تفرضه من مستويات للأجور وساعات العمل وغير ذلك من شروط خاصة بالعمل والعمالة .

ومن هنا أصبح وجود قوانين عمل حديثة ونظام فعال للتأمين ضد البطالة الذي يأخذ في الاعتبار كل هذه التغيرات أمراً ضرورياً حتى لا تتحول الممارسات التي تخفتي وراء عبارة سوق العمل المرنة إلى استغلال للعمال والعودة بنا إلى الوراء في زمن العبودية .

ومع التغير في طبيعة العمل المعاصر وتقدم التقنية والتوسع في استخدام الحاسب الآلي والستوجه نحو خفض النفقات، لتضخيم الأرباح، وزيادة مشاركة المرأة في سوق العمل، تطور مفهوم العمل الآن، فعلى سبيل المثال : نجد الآن توجهاً كبيراً وقاعلاً نحو الأخذ بمفهوم " العمل باستخدام المعلوماتية " ، وهناك من يطلق عليه " العمل باستخدام الأتمتة "، أي إدخال نظام وتقنية المعلومات ضمن عناصر العملية الإنتاجية من خلال استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته كالتقنية الرئيسية في عمليات التخطيط، والتصميم، ومراحل الإنتاج وصولاً إلى المنتج النهائي" مخرجات النظام "، وهذا العمل وفق هذا النظام يحتاج لفرد مؤهل تأهيلاً عالياً يمكنه من التعامل مع هذه التقنية بوعي وإدراك، وهذا ما يطلبه سوق العمل في الفترة الحالية والفترة المستقبلية .

فهناك على سبيل المثال العديد من المهارات العلمية الأساسية للمهنة التي أشارت إليها دراسة مارلين (Marleen, 2001, pp 14-19) . والتي يفترض في خريجي التعليم الفني امتلاكها مثل :

- ١ - التعامل مع الحاسب الآلي وتطبيقاته في المراحل المختلفة للعمليات الإنتاجية.
- ٢ - التطور مع النظام المعلوماتي الموجود ضمن مؤسسات الإنتاج.
- ٣ - امتلاك مهارات اللغة، والتفكير، وحل المشكلات للتغلب على معضلات العمليات الإنتاجية المختلفة بداية من التصميم حتى الإنتاج.
- ٤ - أن يكون لديه الاستعداد للتدريب بصفة مستمرة في أثناء العمل، وبصفة خاصة للتدريب التحويلي ضمن مجموعة التخصص، بشرط امتلاكه للمهارات الأساسية للمهنة وليس مهارات الوظيفة فقط .
- ٥ - امتلاك مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد في القيام بممارسة بعض الأدوار الفنية والإدارية ضمن العمل المنوط به

أسواق العمل وأدائها :

مفهوم العمل التمتطي كما ذكرنا في السابق ما زال مسيطراً على أذهان الكثير من الناس ، وبعض الاقتصاديين الكلاسيكيين من المشتغلين بمسائل العمل في الدول التي تطبق اقتصاديات السوق يرون سوق العمل سوقاً تقبى أسواق السلع والخدمات الأخرى، يتحكم فيها قانون العرض والطلب، فهي تباع وتشترى ولها ثمن وهو الأجر، إلا أن الحقيقة تشير إلى أن سوق العمل ليست سوقاً عادية، وأن دور العرض والطلب فيها محدد نسبياً لأربعة أسباب رئيسية هي: (Dias, 2001, pp 13-22)

- ١ - العمل ليس سلعة يمكن رويتها ولمسها .
- ٢ - أنها تتعامل مع قوى بشرية لها أحاسيس ومسئوليات وطموحات لا يمكن تجاهلها، فالإنسان يستخدم المعارف والمهارات التي يمتلكها لكي يحصل على الدخل المناسب له ولأسرته .
- ٣ - سوق العمل تعتبر سوقاً غير مكتملة، بسبب النقص في معلومات العرض والطلب، وصعوبة الحصول عليها سواء بالنسبة للخريجين أو أصحاب الأعمال .
- ٤ - العلاقات الشخصية والدور الذي تلعبه في الحصول على الأعمال متجاهلة آليات السوق والتزاماتها .

ونظراً لأن دور العرض والطلب في سوق العمل لا يساعد على تفهم آلياته وأدائه، فقد بحث الاقتصاديون عن تفسيرات بديلة، بعضها امتداد للتفسيرات الكلاسيكية، حيث أضافوا عنصر المؤسسة لتحليلاتهم، أما الذين يرفضون - كلية - هذه التفسيرات التي أساسها السوق التنافسية فقد توجهوا إلى هيكل سوق العمل مع التركيز على خاصية التجزئة التي تتميز بها هذه الأسواق، وتأثير العوامل المؤسسية والاجتماعية على الأجور والاستخدام .

وقد أشارت العديد من الدراسات المتخصصة في اقتصاديات العمل ، مثل دراسة زاسيس (Zases, 2000, pp 349-351) ودراسة ريتشارد (Richards, 2001, pp 31-49) ، ودراسة ويلسون (William, 2001, pp 52-61) إلى أن هناك أشكالاً متعددة لسوق العمل، فالقطاع المنظم الحديث يمثل سوقاً ، والقطاع غير المنظم يمثل سوقاً، ولكل من القطاع العام والقطاع الخاص سوقه، هذا بالإضافة إلى أسواق العمل لكل مهنة وحرفة، ولكل قطاع اقتصادي " زراعي، صناعي، اتصالات " سوق . ومن أجل معرفة خصائص هذه الأسواق المتعددة وكيف تعمل ؟ تشير بعض الدراسات مثل دراسة ليونارد (Lillionard, 1999, pp 229-243) ودراسة موسيس (Mousses, 2000, pp 228-237) إلى أن المتخصصين في اقتصاديات التعليم يقسمون هذه الأسواق من منظور مستويات الأجور وشروط العمل وظروفه إلى قسمين : سوق عمل أولية، وأخرى ثانوية .

والسوق الأولية توفر الوظائف ذات الأجور العالية، وشروط العمل الجيدة، واستقراراً ودرجة عالية من المساواة في تطبيق قواعد العمل وفرص الترقى، أما وظائف السوق الثانوية فهي وظائف ذات أجور منخفضة وشروط عمل مجففة ، واستخدام غير مستقر ، وقواعد عمل تستبعد، إضافة إلى فرص محدودة جداً للترقى .

وغني عن القول أن القطاع المنظم من الاقتصاد هو الذي يوفر فرص العمل في السوق الأولية، بينما يوفر القطاع غير المنظم فرص العمل في السوق الثانوية، إلا أن ذلك لا يعني أن السوق الثانوية حكر على القطاع غير المنظم، فقد أشارت إحدى الدراسات (Hubbard, 2000, pp 9-16) إلى أنه في السنوات العشرين الماضية غزت هذه السوق القطاع المنظم، بتشجيع من أصحاب العمل والشركات متعددة الجنسية بدعوى مكافحة البطالة وتحقيق المرونة في سوق العمل، وفي نفس الوقت نجد أن هناك سوقاً داخلية في السوق الأولية، وهي الوظائف الشاغرة في المؤسسات الاقتصادية التي تشغل من الداخل دون اللجوء إلى سوق العمل .

والذي يشاهد مجتمعنا المصري، وغالبية الدول النامية يجد أن السوق الثانوية للعمل أكبر حجماً من السوق الأولية، وأن التنقل من سوق إلى سوق يتوقف على الوضع الاقتصادي العام للمجتمع، وعلى مستوى المعارف والمهارات التي يمتلكها العامل . ففي حالة الكساد وانتشار البطالة يستطيع العاملون ذوو المعارف والمهارات العالية الذين يفقدون وظائفهم في القطاع المنظم أن يجدوا عملاً في القطاع غير المنظم، أي أنهم ينتقلون بسهولة نسبياً من سوق العمل الأولية إلى سوق العمل الثانوية، في انتظار لتحسن الأحوال الاقتصادية ليعودوا إلى السوق الأولية مرة أخرى .

والملاحظ في مصر أن القطاع غير المنظم لا يزال يستوعب بعض الذين يدخلون كل عام سوق العمل وبعض الذين كانوا يعملون في القطاع المنظم وفقدوا وظائفهم ٥٠٠٠، ولولا ذلك لكافت مشكلة البطالة في مصر أكبر حجماً، وفي نفس الوقت أخذت إمكانيات القطاع غير المنظم الاستيعابية تنقلص بسبب الصعوبات التي يواجهها الاقتصاد المصري عموماً، وهو الأمر الذي يفسر وجود أعداد كبيرة من العاطلين ذوي المؤهلات العليا والمتوسطة مما يهدد بتفاقم مشكلة البطالة مستقبلاً وهذا ممكن الخطورة. فانتقال العاملين من السوق الأولية إلى السوق الثانوية أو اضطرار الخريجين الجدد إلى قبول وظائف في السوق الثانوية وهذا ما يحدث غالباً - يثير مشكلات جديدة قد تكون أكثر خطورة على الاقتصاد والمجتمع

تأهيل العمالة الفنية المدربة في مصر (تصور مستقبلي للإصلاح):

سوف يقوم الباحث بعرض هذا للتصور من خلال شقين أولهما : يتعلق بتفعيل مشروع مبارك / كول في مصر ، والثاني في إعادة الاستفادة من خريجي المدارس التقنية والكلية العملية الذين لم يلتحقوا بالعمل حتى الآن .

أولاً : فيما يختص بتفعيل مشروع مبارك / كول :

لاستثمار النجاح القائم حتى الآن لهذا المشروع في مصر لتحقيق الطفرة المطلوبة لمواكبة التنمية في المجتمع المصري لابد من تفعيل بعض الإجراءات الخاصة بتأهيل العمالة الفنية الماهرة ضمن هذا المشروع ومنها :

- ١ - أن ينصب الاهتمام في برامج هذا المشروع على إكساب الطلاب مهارات العمل الأساسية، وليس مهارات الوظيفة، وهذا بالطبع سوف يساعد في اكتشاف معنى العمل WORK .
- وهنا يقصد الباحث بهذا الاقتراح أن الطالب في الفترة الحالية -في أثناء المشروع - يتم

تدريبه في المصانع على بعض الأجهزة والآلات التي في الغالب تكون مصنوعة في أوروبا ومنها ألمانيا . ومن هنا فالمستشارون والخبراء الألمان إن يجدوا صعوبة في توجيه هذه الفئة للتدريب على مثل هذه المعدات والأجهزة - وهذا ما التضح للباحث من خلال مقابلاته الشخصية الميدانية مع أصحاب المصانع ، وبالتالي يمكن للطلاب الخريجين- عند استحاقهم ببعض المصانع خارج المدينة التي تدرّبوا فيها - أن يجدوا صعوبة إلى حد ما لفترة من الوقت للتدريب أو لمعرفة أسرار الماكينات الحديثة اليابانية مثلاً ، ومن هنا فإن اكتساب الطلاب مهارات العمل الأساسية التي ينشدها أصحاب العمل اليوم تكمن في ثلاث فئات يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٢) يوضح مهارات العمل الأساسية التي ينشدها أصحاب العمل في خريجي التعليم الفني

م	مهارات القدرة العقلية	مهارات شخصية	مهارات إجتماعية
١	الرياضيات	الانضباط الذاتي	العمل الجماعي
٢	العلوم	الثقة بالنفس	الاتصال
٣	المعرفة بالحاسب الآلي	الطموح	القيادة
٤	الطباعة	القابلية للعمل	حل المشكلات
٥	التدريب	الاجتهاد	التكيف
٦	الابداع والابتكار	المبادأة	الاعتمادية

المصدر: Bruce Wilson, (1999), Education Work and Global Economic change", In: Thomas R. Baily (ed.) Learning to work, Washington, D.C. The Brookings Institute.

ومما لا شك فيه أن اكتساب الأفراد لهذه المهارات سوف يجعلهم قابلين للمواصلة المهنية مع أية آلة مستقبلاً من خلال صقل المهارة بالتدريب في أثناء الخدمة .

٢ - أن نظام التعليم المزدوج يتطلب وجود سوق عمل تام كي يحقق نجاحاً كاملاً ، فنجاحه مشروط بوجود الشركات الكبيرة التي تساعد في التمويل، والتي لديها احتياجات حقيقية، وأيضاً لديها إمكانيات للتدريب . ومن هنا يجب الالتزام بتطبيق هذا النظام من خلال وجود خطوات ثابتة متتابعة غير متسعة - مثلما هو معمول به الآن في المشروع ، وأن تتدخل الدولة بحذر وكذا النقابات لتنظيم أصحاب الأعمال وتشجيعهم على الانضمام لعمل مراكز وتجمعات .

٣ - يجب تضمين مفهوم " العمل باستخدام تقنية المعلومات " ، أو " العمل بنظام الأتمتة " ضمن أهداف مشروع مبارك كول في الفترة القادمة، فهذا النمط من العمل مطلوب الآن وبصورة ملحّة في المصانع والشركات الإنتاجية لما يتميز به من سرعة في الإنجاز، وجودة في التصميم والإنتاج ليس على المستوى المحلي فقط بل على المستوى العالمي، فنحن نعلم جيداً الآن أن تقنية المعلومات تم إدخالها في جميع العمليات الصناعية، بل يجب القول بأن نسبة البطالة الموجودة في المجتمع المصري سببها الرئيس عدم امتلاك العديد من الأفراد مهارات العمل الأساسية المتطورة يوماً بعد يوم، فالفرد الذي يمتلك المهارات العلمية والمهنية التي تتواءم مع تطور المهنة هو الفرد القادر على التكيف مع متطلبات السوق، بل ولديه الفرصة في تحقيق الربح الذي يتلاءم مع ما يمتلكه من كفايات ومهارات.

وقد أوضح ريفكين Rifkin ذلك بطريقة أكثر في كتابه " نهاية العمل Theerl of work " حيث أكد على أن للتشغيل الأتوماتيكي والتحديث الهندسي بحلان بالفعل محل العمل البشري عبر عدد من مجالات العمل المتصلة، وقد وجد أيضاً أن التحديث الهندسي يعني ضياع من ٣٠ إلى ٤٠ في المائة من الوظائف في السنوات القادمة . (Rifkin , 1995 , p 112) .

ومن هنا بات من الضروري ومن خلال الخبرة الألمانية الممتلئة في هذا المشروع - إدخال مثل هذا النمط من العمل ضمن أهداف المشروع وتدريب الطلاب عليه من خلال إكسابهم المهارات الأساسية (العلمية والعملية) التي تؤهلهم للعمل بالمصانع والشركات التي تتبنى هذا النمط من الأعمال، ومن جهة أخرى سوف يؤدي ذلك إلى جذب العديد من الشركات الإنتاجية الكبرى إلى الدخول والتعاون مع هذا المشروع عن طريق توفير كافة الإمكانيات التي تحقق له النجاح المرجو، خاصة وهي المستفيد الأساسي من مخرجاته مستقبلاً .

ثانياً : فيما يختص بإعادة تدريب خريجي المدارس التقنية والكلية العملية :

في هذا الصدد يؤكد الباحث على ضرورة الأخذ بمفهوم " للحضانات التقنية Technical Incubations وهي السبيل الأجدر - من وجهة نظر الباحث - في تدريب الكوادر البشرية، وتقديم الخبرات المستحدثة، والاستثمار الأمثل للاستفادة من رأس المال البشري .

فالحضانات التقنية تمثل حالياً ومستقبلاً أهم عناصر توظيف الطاقة البشرية، والخامات المستوفرة على مستوى المجتمع المصري، و في نفس الوقت تعدّ هدفاً قومياً لاستيعاب الخريجين وتوظيفهم جيداً ليكونوا في مواقع إنتاجية مبدعة ، ومهيأة لمواجهة هذا العصر المليء بالتحديات المحلية والعالمية .

وهذه الحضانات -في حد ذاتها - مراكز لتخريج كوادر فنية في مختلف المجالات من خلال المشروعات الصناعية الصغيرة والمتوسطة التي تتبناها الدولة حالياً من خلال الصندوق الاجتماعي للتنمية، التي تمثل في نفس الوقت أكثر من ٩٩% من الشركات في مختلف أنحاء العالم، وتوفر نحو ٨٠% من فرص العمل الحقيقية والمؤثرة في نمو الاقتصاد المصري .

ويشير الباحث إلى أن فكرة " الحضانات التقنية " تتلخص في : قيام مؤسسة أو مجموعة مؤسسات تمثل شراكة في سوق العمل بضم مجموعة من خريجي المدارس التقنية في مختلف التخصصات ، وكذا بعض خريجي كليات الهندسة ، وتقوم بإعادة تدريبهم وصقل مهاراتهم وذلك بعد وضعهم - أولاً - تحت اختبار خاص بقياس الميول المهنية والمهارات الأدائية التي يجيدها كل فرد، وذلك من خلال معامل قياسية عالية الجودة يراعى فيها الجوانب المهنية والعلمية والنفسية للعامل المطلوب إعادة تأهيله .

والهدف التعليمي من هذه الحضانات هو استثمار الإمكانيات والطاقات البشرية والمادية والعلمية المتوافرة بالعديد من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ، ويكون لهذه الحضانات أيضاً جهود أخرى تتمثل في احتواء بعض الشباب من خريجي المدارس التقنية والذين لديهم أية أفكار طموحة يكون هدفها النهوض بالتقنية في مصر، من خلال دراسة مشروعاتهم عن طريق إجراء دراسات الجدوى، وللدراسات التسويقية الخاصة بتلك المشروعات، لمعرفة مدى جدواها مستقبلاً، ومن ثم يتم تزويد أصحاب هذه المشروعات بالمعامل المتخصصة، والأدوات والخامات وكافة خدمات الاتصال الخاصة بتطبيق أفكارهم عملياً ، مع تقديم النصص والاستشارة لهم في أثناء تنفيذ تلك المشروعات، وهذا يستدعي بالطبع وجود قاعدة بيانات حديثة لدى هذه الشركات التي سوف يتوافر لديها أسلوب الحضانات المقترحة . ويمكن التركيز في هذه الفترة على الصناعات ذات التكلفة المتوسطة والعائد الجيد السريع والمطلوبة بالحاح في أسواق العمل المحلية والعالمية مثل : صناعات : البرمجيات ، الإلكترونيات ، أغذية السيارات ، الطلاء المعدني على المواد البلاستيكية ، الأجهزة التعويضية وهذا يمثل بالضبط تطبيقاً إجرائياً لمفهوم العمل الحديث الذي يحرص، بل ويؤكد على ضرورة تنمية وصقل المهارات العلمية والعملية لدى الفرد المؤهل وفقاً للمهارات والكفايات الأساسية التي يمتلكها، والتي يجب توظيفها جيداً للاستفادة منها في تطوير وتحديث العملية الإنتاجية ، ولكي ينجح هذا الاقتراح فلا بد من وجود التمويل المناسب والمضمون لهذا المشروع ، وقد يتمثل من خلال فئتين أساسيتين هما :

- ١ - الصندوق الاجتماعي للتنمية : فمن خلال المنح والقروض التي يحصل عليه هذا الصندوق من بعض الدول المتقدمة والنامية يمكن توظيف بعض منها لإقامة مثل هذا المشروع .

٢ - رجال الأعمال وأصحاب المصانع : وعليهم دور حيوي وهام، فمثل هذه المشروعات ذات الأتكار غير التقليدية سوف تسمح لهم بالحصول على عمالة جيدة ورخيصة الثمن متما يحصل عليها من مشروع مبارك / كول ، إضافة إلى الدخول في المنافسة الحقيقية مع ما يتطلبه سوق العمل العالمي والمحلي بقوة .

ويود أن يشير الباحث هنا إلى ضرورة توفير الإدارة الناجحة والمسئولة عن توفير المعلومات أو المعارف الجديدة حول المنتجات والخدمات والعمليات الإنتاجية، وتطبيق هذه المعلومات، لابتكار منتجات وتوفر خدمات تحسين المنتج في ضوء تطبيق مفهوم الجودة الشاملة، وهذا ما أكدت عليه دراسة البنك الدولي الخاصة بكيفية تحسين التعليم التقني (نابر، ١٩٩٢، ص ص ١٤٩-١٥٠) هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يجب الاستفادة من وجود هذه العضانات في إدخال أنشطة أو مشروعات تحت على القيام بأبحاث ودراسات تهتم بالتطوير والتصنيع ، والتجميع الخفيف ، وصيانة الحاسبات الإلكترونية، والأمار الصناعية، وذلك من خلال وجود علماء ذوي كفاءات عالية يقومون بهذا العمل عن طريق توفير التمويل اللازم لتلك الأبحاث والدراسات حتى تصبح ذات جودة وفعالية في سوق العمل المصري، ويمكن تميم هذا المشروع مستقبلاً ليكون مشروعاً إقليمياً يستفيد منه المحافظات والمدن المنشرة على مستوى الجمهورية وبالتالي الحد من نسبة البطالة .

من المعلوم أن القيادة السياسية في مصر تكف الآن ومنذ فترة ليست قصيرة على دراسة قانون العمل الجديد، الذي يتضمن في أحد بنوده تنظيم العلاقة بين العمالة وأصحاب المهن في سوق العمل، وفي هذا الصدد يجب الإشارة إلى أن هذا القانون لابد أن يتضمن في شؤنايه وضع ضوابط للعمالة التي تعمل لبعض الوقت فقط تحت أسماء مختلفة مثل: عمالة طوارئ، عمالة لفترة محددة، عمالة نصف الوقت، إلخ والتي تتلاءم مع طبيعة ومتطلبات بعض أصحاب العمل، نظراً لتأثره ببعض التغيرات والممارسات الموجودة في سوق العمل حالياً ومستقبلاً ، ومن ضمن هذه الضوابط ضرورة وجود نظام تأمين فعال ضد البطالة، إذ إن الفترة القادمة سوف تشهد ارتفاعاً وهبوطاً في سوق العمل، وبالتالي عدم استقرار لكثير من العمالة، نظراً لتعدد المتطلبات والمهن المستحدثة التي سوف تحتاج لعمالة ذات مهارات محددة، وأيضاً لبعض الوقت ، ومن هنا فإن سوق العمل المحلي والعالمي سوف يشهد تغيرات جذرية في هيكل العمالة التي بدورها ستتأثر بالتغيرات التي سوف تحدث في مفهوم العمل .

توصيات البحث :

فسي ضوء ما سبق يمكن الخروج ببعض التوصيات التي من شأنها المساهمة في تفعيل مشروع مبارك / كول في مصر، والنهوض بمستقبل التعليم الفني . ومن هذه التوصيات ما يلي :

١ - أن تقوم الجهات أو الأطراف المسؤولة عن إدارة ومتابعة مشروع مبارك كول بتتويع مصادر الآلات التي يتدرب عليها الطلاب حتى تتحقق الاستفادة المطلوبة بالارتقاء بأداء هؤلاء المتدربين وتكيفهم مع جميع ظروف العمل المتاح .

٢ - أن تحرص الجهة المسؤولة عن الجانب الفني من المشروع بضرورة التركيز على إكساب الطلاب المتدربين مهارات العمل الأساسية مثل مهارات: التصميم، والتفكير، وحل المشكلات، والقراءة الفنية لأدلة الآلات والأجهزة،...الخ. وهذه التوصية تقودنا إلى ضرورة العمل على اختيار الطلاب المرشحين للالتحاق بمدارس المشروع بعناية ودقة، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة النظر لمجموع درجات الطلاب في بعض المواد العلمية مثل: للرياضيات، واللغة الإنجليزية، العلوم لما لهذه المواد من أهمية في قدرة امتلاك الطالب مهارات العمل الأساسية التي ننادي بها .

٣ - أن يتم توسيع حجم التعاون بين القطاع الخاص ووزارة التربية والتعليم في دعم مشروع مبارك كول مما يساعد مستقبلاً في استمرارية المشروع والاستفادة من خريجيه، ولا نترك الفرصة دائماً لدعم الوكالة الألمانية فقط التي هي مرحلة منتهية محددة بنهاية عام ٢٠٠٤ م .

٤ - أن تقوم وزارة القوى العاملة بإنشاء بنك معلومات يختص بحصر متطلبات سوق العمل في جميع المهن والوظائف لمدة لا تقل عن خمس سنوات، مما يساعد في بلورة رؤية استشرافية للتخطيط والنهوض بمستقبل التعليم الفني .

٥ - أن تقوم القيادة السياسية في الدولة بتوسيع دائرة التعاون مع بعض الدول المتقدمة في مجال التعليم الفني لتطبيق تجاربها في مصر على غرار مشروع مبارك كول، وهنا يجب أن ننظر بعين الاعتبار إلى النماذج الآسيوية الرائدة في هذا المجال التي أثبتت نجاحات بالفعل مثل : ماليزيا، واندونيسيا، وسنغافورة بل وأصبحت في مصاف الدول المتقدمة صناعياً ، وقد حققت نجاحاً باهرًا في مجال تقنية المعلومات الرقمية علماً بأن

وجود مثل هذه التجارب في مصر سوف يؤدي إلى وجود أكثر من خبرة تنافسية في وقت واحد، وسيكون المستفيد الأساسي من تطبيق هذه التجارب هو سوق العمل .

مراجع الدراسة

تمت الاستعانة بمواقع البحث التالية من شبكة الإنترنت:

- <http://wilson.txt.hwwilson.com/pdfhtml/01712/QLUP8/8SB.htm>
- <http://googole.com>
- <http://wilson.txt.hwwilson.com/pdfhtml/03594/MKDEY/GS9.htm>
- <http://wilson.txt.hwwilson.com/pdfhtml/00422/MK2HZ/WSR.htm>
<http://eurydice.org/Documents/ref/en/noreen.htm>
- <http://bellquelbo.cnr.it/attivita/ecomve/school/2html>

المراجع العربية : مرتبة ترتيباً أبجدياً

١. أحمد فتحي سرور، (١٩٨٧)، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة، مطابع وزارة التربية والتعليم
٢. أسامة عبد الرحمن، (١٩٩٨)، البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية، عالم المعرفة، الكويت، سبتمبر ١٩٩٨.
٣. أسامة ماهر حسين محمد، (١٩٩٩)، تطوير أنظمة تدريب الصالة الماهرة بالقطاع الصناعي في ضوء متطلبات سوق العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
٤. جاك م. بلسير، (١٩٩٢)، وثيقة حول السياسة العامة للبيك الدولي في مجال التعليم الفني والتدريب المهني، مستقبليات-مجلة للتربية الفعالية، القاهرة، مركز مطبوعات اليونيسكو.
٥. حسن حسين البيلوي، (١٩٩٢)، رجال الأعمال وجيشهم الاحتياطي، دراسة مقدمة إلى مؤتمر السياسات التطويرية في الوطن العربي، رابطة للتربية الحديثة بالاشتراك مع كلية للتربية جامعة المنصورة.
٦. حسين كامل بهاء الدين، (١٩٩٧)، التعليم والمستقبل، القاهرة، دار المعارف
٧. حنان أحمد رضوان، (١٩٩٢)، دور المدرسة الفنية في إكساب الطلاب القيم اللازمة لمواجهة التفسير التكنولوجي في المجتمع المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية ببنها، جامعة الزقازيق .

٨. سلامة صابر العطار، (١٩٩٤)، للتعليم وسوق العمل - دراسة في كفاية التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المتغيرات المجتمعية، مجلة التربية والتنمية، العدد ٧.
٩. صفاء محمود عبد العزيز، (١٩٩٨)، تطوير التعليم الفني في ضوء النظريات التربوية والخبرة الألمانية المعاصرة، مجلة التربية والتنمية، العدد ١٣.
١٠. صلاح أيوب، (٢٠٠١)، التطورات في مفهوم العمل وأثارها - مشكلة البطالة، القاهرة، جريدة الأهرام، سبتمبر ٢٠٠١.
١١. فرهاد محمد علي، (١٩٩٥)، التعليم الصناعي ومستقبل الاقتصاد المصري - دراسة تحليلية عن الفترة من ٨٠-١٩٩٤، مجلة الإدارة، مج ٢٧-٢٨، العدد الرابع، أبريل - يولية، القاهرة، اتحاد جمعية التنمية الإدارية.
١٢. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٨٩)، التعليم الفني ودوره في القوى العاملة، موسوعة المجالس القومية المتخصصة، القاهرة، المجلد السادس ٤٧-١٩٨٩.
١٣. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٩٥)، للتدريب المهني على المستوى القومي: إمكاناته ورسائله ومستقبله، المجالس القومية المتخصصة .
١٤. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٩٥)، نحو إستراتيجية متكاملة للتعليم الفني والتدريب المهني حتى عام ٢٠٢٠، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة .
١٥. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، (١٩٩٩)، التعليم الفني في مصر، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة.
١٦. محمد حسنين هيكل، (١٩٩٤)، مصر والقرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الشروق.
١٧. معهد التخطيط القومي، (١٩٩٥)، تقرير التنمية البشرية في مصر، القاهرة .
١٨. منظمة العمل الدولية، (٢٠٠١)، دراسة مسحية لمتطلبات سوق العمل المصري من العمالة الناقصة في الفترة الحالية و المستقبلية، دراسة مقدمة بتكليف من مجلس الوزراء لحصر هيكل المهن الحالي والمستقبلي لسوق العمل المصري، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.
١٩. نجوى يوسف جمال الدين، (١٩٩٠)، الكفاءة الخارجية لنظام التلمذة الصناعية في بعض المهن بجمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٢٠. وزارة التربية والتعليم، (١٩٨٧)، دراسات في تطوير التعليم (تقرير)، لجنة التحسين الكيفي وتحديث التعليم الفني.

٢١. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٤)، التطعيم بالتكنولوجيا- المستقبل يصبح حاضراً: دور التكنولوجيا في مشروع مبارك القومي لتطوير التعليم في مصر، القاهرة، مطابع روزاليوسف الجديدة.

٢٢. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٦)، مشروع مبارك/كول لتطوير التعليم الفني والتدريب المهني في مصر، وحدة تنفيذ مشروع مبارك/كول، القاهرة.

٢٣. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٧)، مشروع مبارك/كول لتطبيق النظام الثلاثي في مصر، مجلة نيوزلتر، العدد الأول، يونيو، نشرة غير دورية.

٢٤. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٩)، مشروع مبارك القومي لتطوير التعليم، القاهرة، قطاع المكتب.

٢٥. وزارة القوى العاملة، (١٩٩٩)، بحث الصلة بالهيئة- إحصاءات عن نسبة البطالة بين فريجي التطعيم الفني في مصر حتى عام ١٩٩٨، القاهرة، الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء.

المراجع الأجنبية :

- 26- Bruce Wilson, (1999), Education Work and Global Economic change", In: Thomas R. Baily (ed.) **Learning to work**, Washington, D.C. The Brookings Institute.
- 27- Elie.K.Lilionard, (1999), "Human Resources Management and Development", in <http://wilson.txt.hwwilson.com/pdfhtml/01712/QLUP8/8SB.htm>
- 28- G.H.Mousses, (2001), Education and the Labour Market, In: <http://eurydice.org/Documents/ref/en/noreen.htm>
- 29- G.Mason, (2000), "Vocational Education & Training: Anglo German Comparison", In: T.Husen (ed.), **International Encyclopedia of Education 2nd ed.**
- 30- Giev.N.Marleen, (2001), "Vocational education and the Labour market in German: Some Results" in <http://wilson.txt.hwwilson.com/pdfhtml/01712/QLUP8/8SB.htm>
- 31- Genes.M.Dias, (2001), "Labour Market and The Technical High school in Italy-Evaluative Study", in: <http://bellquel.bo.cnr.it/attivita/ecomve/school/2html>
- 32- Harie.L.Hubbard, (2000), "The Labour Markets Skills from The Current Populations Survey", in: <http://wilson.txt.hwwilson.com/pdfhtml/03594/MKDEY/GS9.htm>

- 33- Henrie.J.Balker, (2001), "Foreign Labour Development. Lesson from Abroad", **Monthly Labour Review**, Vol.221, April 2001.
- 34- International Labour,(1994), Glossary of Slected Terms in Vocational Training, Paris.
- 35- J.Zen.Richards, (2001), "The Graduate Labour Market", in: <http://googole.com>
- 36- Leonard Cantor ,(2000), "**Vocational Education and Training in Develop word**, London: Rautledge, Chapt.3
- 37- Murray.L. Sounders :(2001),The technical and vocational education Initiative, Enclaves in British Schools, In :<http://wilson.txt.hwwilson.com/pdfhtml/00422/MK2HZ/WSRh.htm>
- 38- N.Grant, (2000), " School and Work", In: R.Ryba & D. Kallen (ed.), **School and Community**. Proceedings of the comparative Education Society in Europe.
- 39- P.J.Foster, (2001): The Vocational school, Fallacy in Development planning, UNESCO ,**Readings in the Economics of Education Textes Chaises**, Paris.
- 40- Rich Bike, (1998), "Vocational Education & Training ", Int, **Husen (ed.), International Encyclopedia of Education 2nd**.
- 41- Sixten, Markluand,(2001)," Integration of school and the world of work in Sweden, In: **lauglo and K.lillis,(ed.), Vocationalizing Education An International Perspective**, Oxford, Pergamon press.
- 42- William.k.Zases,(2000) " ,Cost.Effectiveness in education, In: **G.Psacharopoulos, (ed.), Economics of Education**, Oxford, Pergamon Press.
- 43-Wodcer.N.Rifkin, (1995), "**Theerl of Work**", Oxford, Pergamon press

ملف العدد

التعليم والسياسة

◀ تقديم

أ. د. محمود قمبر

◀ دور التعليم في تغييب الوعي السياسى - دراسة حالة .

د. عبد القادر حسن خليفة

د. رقيه محمد عبد الله

◀ التعليم وفعالية المشاركة السياسية للمرأة المصرية .

د. سمير عبد الوهاب الخويبت

د. عبد العزيز الغريب صقر



ملف العدد : التعليم والسياسة

تقديم : د. محمود قمبر

مقدمة :

يتضمن هذا العدد دراستين : أولاهما عن " دور التعليم في تغييب الوعي السياسي " ، وثانيتهما عن " التعليم وفعالية المشاركة السياسية للمرأة في مصر " . وسوف يقف القارئ عليهما فكرياً ومنهجياً .. ولكنني في هذه المقدمة أعبر بكلمات مركزة عن الإطار الشامل الذي يجمعهما : " التعليم والسياسة " .

وبما أن التعليم يتصل بكل شيء في ثقافة المجتمع : سياسة واقتصاداً واجتماعاً ، وبكل عناصرها : علماً وتكنولوجيا وأدباً وفناً وديناً .. إلخ ، فإن الباحثين والناس أجمعين يحملون التعليم كل ما تتعرض له الثقافة في المجتمع من قصور وسلبات .. وهذا موقف تقليدي ليس فيه شيء من الواقعية أو الموضوعية ، إذ التعليم لا يحمل في داخله قدرة ذاتية سحرية تصنع المعجزات وتحل المشكلات وتحقق الأمنى الطيبة بمجرد الرغبة فيها .

إن المدرسة تمشي مع نظام الحياة في المجتمع الذي يحتويها ، سواء لليمين أو لليسار ، للأمام أو للخلف . وكما يشكلها المجتمع تتشكل المدرسة ، وتشكل من ثم أجيالها في نفس القوالب العامة التي أعدها المجتمع لهذا التشكيل .. وفعاليتها دائماً مشروطة بفعاليات المجتمع ونظمه العاملة فيه . ولا تجيز أى سلطة نافذة في المجتمع أن تخرج المدرسة عن خط عملها المرسوم . ومع ذلك فقد تقصر في دورها الوظيفي المنوط بها لأسباب خارجية وداخلية ، وتحاسب على كل ما هو من صميم اختصاصاتها وفي حدود مسؤولياتها .

وإذا كان التعليم متهماً بتغييب الوعي السياسي أو بتزييفه ، فإن المجتمع - الحاضن الأكبر للتعليم ومؤسساته - هو المتهم الأول .

هلى صحیح - على سبيل المثال - أن الشعب العراقي على استعداد للموت فداء لصدام ؟! وهلى يضحي بوطنه من أجل حكم صدام ؟! هل يجزو معلم في مدرسة أو أستاذ في جامعة عراقية أن يقف أمام طلابه ويصيح بأعلى صوته مناشداً رئيسه بالتلحى عن الحكم

إسقاطاً لحجة أمريكا التي تمشى بها حقاً وباطلاً في ضرورة إزاحة صدام الطاغية ونظامه الاستبدادي الذي أجرم في حق شعبه وأمنه وعالمه ؟ لا يوجد مثل هذا المعلم أو الأستاذ الجامعي الذي يموت بلا ثمن ، فالحاكم في دول العالم الثالث مثاله يضع نفسه فوق الشعب وقبله وبعده ، ويتحول إلى رمز ومبدأ وغاية ، وللشعب المقهور لا يملك من الأمر شيئاً ...

وهل صحيح أن التعليم مسئول عن سلبية للمشاركة السياسية للمرأة في مصر ، وفيها أصوات تتكلم باسم الدين الحق تجعل وجه المرأة عورة ، ويجب ستره ، وصوتها عورة ، ويجب كتمه ، ومصافحتها ليد رجل غير زوجها مقدمة للزنا ويجب منعها ، وخروجها من بيتها إثم وخيانة ، ويجب حبسها فيه خادمة لزوجها ومربية لعيالها حتى تخرج منه إلى قبرها...

ماذا تفعل المدرسة في مجتمع كهذا ويكون لها دور تحريري أو تنويري ، وهي مجرد مؤسسة تابعة لسلطته ومحكومة بسياسته ؟ وماذا يفعل مدرسوها وهم ناس من الناس في هذا المجتمع وليسوا بأنبياء وقديسين يعيشون للحق ويموتون من أجله ؟



دور التعليم فى تقييب الوعي السياسى دراسة حالة

د. عبد القادر حسن خليفة (*)

د. رقيه محمد عبد الله (**)

الوعي Awareness بخصائصه البنائية Structural Properties عن النتاج المباشر

يعبر

لتفاعل المعرفة المكتسبة مع العقل ، وتشير خصائصه الوظيفية Functional Properties إلى ما يترتب على هذه المعرفة من تمييز ما يجرى داخل للذهن من المدركات الخارجية ، وهو تعبير عن تمييز الواقع ، وإدراك المتناقضات وفهم مغزى ما يجرى من مفردات العالم الخارجى (اليومى ، ١٩٩٦ . ك : ٢٣ - ٢٤) ، وفى ضوء تحليل المفهوم بهذا الشكل يصبح الوعي السياسى الغائب أو الزائف هو فقد الفرد القدرة على إدراك الواقع أو الإحساس به ، نتيجة لفقده للمعارف والتصورات المطلوبة ، أو امتلاكه لمجموعة من المعلومات أو التصورات الزائفة عبر وسائط التربية المختلفة .

ويصبح الوعي السياسى ذا أهمية بالغة خصوصاً فى ضوء الأحداث المتسارعة ، التى تمخضت عن الخريطة الجديدة للعلاقات الدولية منذ انتهاء الحرب الباردة ، وما يميزها من صراعات حضارية أو ثقافية ، تأخذ الشكل العسكرى تارة ، وللحصار الاقتصادى والعزل السياسى تارة أخرى ، مدفوعة فى واقع الأمر بالمصالح الذاتية للقوى المهيمنة ، وإذا كانت التحليلات السياسية لعالم ما بعد عام ١٩٨٩ م (ذو القطب الواحد) قد افتردت بتوليفة من الاصطلاحات والمفاهيم مثل (النظام العالمى الجديد - الشرعية الدولية - صراع الحضارات - العصور الوسطى الجديدة) ، فإن هذه التوليفة فى أدبيات العلاقات الدولية ومثله الجدال الدائر حالياً اهتم فى معظمه بسيادة مفهوم (الهيمنة) على الأقل فيما تسمى بدول الجنوب المُستَظَلَّة .

فلقد استهلكت الأنفة الثالثة دورتها وهاجس الصراع بين الشمال والجنوب بدت شائعة تتناولها وسائل الإعلام أحياناً ، ويتضمنها الخطاب السياسى أحياناً أخرى ، وتثور حولها خطبة

(*) أستاذ مساعد بكلية التربية ببها - جامعة الزقازيق .

(**) مدرس بكلية التربية ببها - جامعة الزقازيق .

المساجد بين الحين والحين ، تماماً كما هو شائع في الإعلام الغربي ، وتصريحاته السياسية وغيرها ، فهو إذن تخوف مشترك ، وليس تصوراً في جانب واحد دون الآخر ، يراه الغرب - كما أورد (روبرت ووكر R. Walker) - على أنه ادعاء تروج له (الخرافة ونظرية المؤامرة) في عالم ما بعد ١٩٨٩م ، وينطوي على قضايا نظرية كدور الثقافة والهوية والدين في العلاقات الدولية (Walker- 1997, 77) ، غير أن ضرب أهداف في السودان وليبيا وأفغانستان وغيرها بين الحين والحين ، واستمرار الحصار المفروض على العراق وليبيا والسودان ، والتعبئة العسكرية في الشيشان والبوسنة والهرسك وأفغانستان ، بالإضافة إلى الإزدواجية في تطبيق المعايير الدولية في فلسطين والخليج وغير ذلك من أحداث تؤكد وتبين ما تتطوى عليه المواجهة وفكرة (الآخر) في تأسيس الدول الغربية لمصالحها ، وصياغة العلاقات الخارجية مع الآخرين في إطار (الهيمنة والتعبئة) ، والتي تسعى - كما يرى أرجيوميدو A. Argumedo - إلى فرض نماذج اقتصادية واجتماعية تنتسج بمعايير وقيم ثقافية ملائمة لتكريس الهيمنة والتعبئة المستهدفة ، وتتوكل بما تمتلكه من سبل الاتصال والتأثير وتقنياتها المتقدمة في الترويج لأهدافها ، فضلاً على القوة العسكرية في البؤر التي تراها عصبية على الرضوخ لمشروعها (Argumedo, 1991, 180) .

ولم تكن هذه الحملة بالقوة العسكرية فحسب بل تم توظيف العلم بشكل أساسي لترويج مشروعيتها على أنه أحد نواتج الفعل التاريخي ، الذي لابد من حدوثه طالما توافرت عناصره وأسبابه خصوصاً في دول الجنوب الفقيرة ، ففترة تروج على أساس نموذج الصراع التاريخي بين الشمال والجنوب الذي تقوم دعائمه على افتراض أن الصراع يحدث نتيجة للتنافس بين جماعتين لأسباب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية ، ونتيجة تهديد كل منها الأخرى تتكون مشاعر عدائية بينهما (Sears, 1985) ، وعليه فإن العلاقات السائدة الآن بين الشمال والجنوب إنما نشأت عن الخوف التقليدي والعداوة المتبادلة بين الحضارة الغربية والبدائية الشرقية، بناء على ما لدى كل منهما من توقعات عن الآخر ، وبما يتوقع من أضرار قد يسببها كل لغيره ، ومن ثم يستمر تبادل الحذر والتشكيك والتهديد ، ومن أبرز علمائه ماريل F. Merrill، وأليوت M. Elliott، وشريف M. Sherif، روث بارت M. Rothbart، وجيرجان K. Gergen (1994) .

وأخرى على أساس نموذج الحرمان النفسي الذي قال به كل من بيرنستين M. Bernstein، وكروسبي F. Crosby، وديكوت J. Duckitt ، الذي يركز على أن مشاعر الكراهية تجاه الآخر إنما تنشأ نتيجة لعدم الرضا المتمفخص عن الشعور بالحرمان نسبياً عن

الآخرين ، ومن ثم يظهر التعبير عن الاستياء فى شكل خصومة جماعية ، فالحرمان التامى يودى إلى تفاقم الأحقاد ، حينما يشعر الناس بالرغبة العارمة فى تحقيق ما لا يتوفر لديهم مقارنة بالجماعات الأخرى التى تمتلك ما عجزوا عن تحقيقه (Bernstein, 1980, 16 - 42) ، ويُعد هذا النموذج من أهم النماذج الذى يروج له الفكر الغربى ، وعلى أساسه تسوق محاولات إقناع المجتمع الدولى أن العدوان الذى يواجهه اليهود ، وكذلك العنف ضد البيض فى أمريكا ما هو (لا) نتيجة لشعور الآخرين بالدونية بالمقارنة بهما ، ومن ثم إضفاء المشروعية على عمليات التكتيل بالآخرين على اعتبار أنه إحدى صور الدفاع عن النفس .

وأضاف نموذج اختلاف المعتقدات الذى أرسى دعائمه روكيتش وآخرون M. Rokeach & Others بعداً جديداً ، حيث نهضت أفكاره على أساس مفهوم (الجمود) فى علاقته بمفهومي (تفتح الذهن Open-Minded وانغلاقه Closed) وهو ما يمثل لب لتناقض المعتقدات (Rokeach, 1993) ، وعلى أساس هذا الطرح يروج الإعلام الغربى فكرة أن الصراع بين الغرب والآخرين إنما هو ناتج عن اختلاف المعتقدات والأفكار بين الجانبين ، فالأفكار والمعتقدات الراسخة لدول الجنوب الفقيرة تنتج - من وجهة نظرهم - شخصيات منغلقة الذهن ، تعجز عن التفاعل بإيجابية مع الأفكار الغربية التى تنتج مفتاحى الذهن ، ومن ثم المعى الدؤوب لعولمة الثقافة وسائر عناصر المنظومة الفكرية ، وبها يضمن - وفقاً لوجهة نظره - تنميط أفكار وسلوكيات الآخرين على نحو يتفق مع الفكر والسلوك الغربى ، بما يضمن ذوبان الهويات الثقافية فى بوتقة الهوية الغربية ، ومن يعارض ذلك فهو من أعداء الحداثة والحضارة ، ومن ثم قرارات الحصار الاقتصادى ، والقوة العسكرية جازفة لردده مرة أخرى إلى حظيرة التبعية .

أما نموذج لعب الأدوار الذى حمل لواءه ليفين R. Levin ، ولارسن O. L. Larsen فقد اهتم بإلقاء الضوء على المواقف التى تضم طرفين - على الأقل - بينهما صراع فى المصالح، ويسعى كل منهما إلى حماية مصالحه أو زيادة مكاسبه إلى أقصى حد ممكن تسمح به ظروف الموقف وقِيوده على شرط أن يتوفر لدى الطرفين فى العادة لفهم الواحد نفسه لقواعد اللعبة (Levin, 19٢٧) . غير أن هذا النموذج النظرى عجز عن تقديم نظرية شاملة لتفسير الصراعات الدولية بصفة عامة ، وما يتمخض عنها من هيمنة ، ذلك أنه من المؤكد أن مختلف أطراف الصراعات الدولية لا يتفقون دائماً على طول الخط فى فهمهم لقواعد اللعبة ، ولمعنى قيم المكسب والخسارة ، فهناك بعض المواقف السياسية فى العلاقات الدولية يخلط فيها فهم طبيعة المواقف لدى صناع القرار، ومن ثم تقدير المواقف اللازمة، فتتميل النتائج لصالح أولئك الذين يفهمون قواعد اللعبة ، ويسعون لتوظيفها وفقاً لمصلحتهم ، فتختفى ندية الصراع وتظهر الهيمنة .

ويرى أصحاب نموذج التهديد الجماعي كيندر D. Kinder ، وسيرز D. Sears ، وفانمان R. D. Vanneman بالإضافة إلى بيتجرو T. Pettigrew أن الميكانيزم الأساسي الذي يفسر الصراع هو اعتقاد إحدى الجماعات أن حياتها ومصالحها مهددة ومستهدفة من الجماعات الأخرى ، فيما يطلق عليه (العنصرية الرمزية Symbolic Racism) (Pettigrew, 1985, 571-) (576 ، وعلى الرغم من الدلائل الواقعية التي تؤيد دعوى الصراع بين بعض القوميات إلا أن ظروف وتحليلات الصراع تؤكد أن هذه الأحداث ليس من الضروري أن تكون هي السبب في الصراع فحسب ، وإنما قد تكون في الغالب أيضا نتيجة من نتائج الصراع ، الذي تغزوه باستمرار اتجاهات ومشاعر الكراهية التي ما فتئت مؤسسات التربية ووسائل الإعلام تروج جذوتها لدى الأفراد استنادا إلى التهديد الجماعي المتوقع من الجماعات الأخرى ، واتضح ثمرتها في دراسات التعلم الاجتماعي التي اهتم بها B. H. Raven وآخرون باستخدام مقياس بوجاردس E. Bogardus للمساكنات الاجتماعية لقياس الاتجاهات الغربية نحو القوميات المختلفة، فقد برزت تفضيلات متنوعة لأبناء القوميات المختلفة تجاه بعضهم البعض على أساس القوالب النمطية التي تكنها كل قومية عن الأخرى ، وبينت الدراسات التي اهتمت برصد اتجاهات الأمريكيين نحو القوميات الأخرى أن أكثر القوميات التي ينفر منها الأمريكيون هي القوميات الشرقية الصينيون - اليابانيون - والعرب.. إلخ . (Raven, 1993, 109 - 110) ، بينما يفضلون القوميات الغربية (Tajfel, 1990, 127 - 129) ، وهو ما يوضح بجلاء دور التربية في تكوين صورة الآخر لدى أبنائهم في الغرب على نحو يخدم ظهيرا اجتماعيا يدعم بقوة مشروع الهيمنة الغربي .

وأضلع نموذج التعلم أو النموذج المعرفي بنتائج أبحاث رواده تاجفيل H. Tajfel وزملاؤه انجرام وسكوت Ingram & Scott ، وباندورا A. Bandura ، ووالترز Walters أهمية للدور الذي تؤديه العمليات المعرفية في تحديد أفكار الأفراد عن الآخرين (الجماعات الأخرى) ، ومن ثم تكوين اتجاهات موقفية إيجابية / سلبية بناء على معرفة سلوك الآخرين ، أو تكوين تصورات عقلية Mental Representation يمكن من خلالها التمييز بين الفئات ، وتعرف العملية العقلية التي يتم بمقتضاها نقل الأفكار ، وفهم أبعادها بالتمثل (Tajfel, 1990, 37 - 41) ، وبذلك يمتلك الفرد رصيدا موجها من المعلومات يساعده في بلورة إدراك الفرد ووعيه عن مثيله ذي المعرفة المحدودة .

وأصبحت هذه النماذج الفكرية تمثل الظهور الفلسفى الذى تستند إليه الكثير من نشاطات التعليم، وتسعى إلى صياغة وعى المستهدفين فى ضوءه ، ومن ثم تكوين الاتجاهات والدوافع التى تشكل الموجه للسلوك المطلوب أثناء التعامل مع الآخرين .

ولمّا كانت الصورة المثلى للتعليم - حسبما أكد ميردال Myrdal - بما تتطوى عليه من اكتساب المعرفة والوعى يودى دون شك إلى تغيير القوالب النمطية ، وتكوين اتجاهات ومشاعر مودة وتسامح أو كراهية ونفور حيال جماعات معينة كانت الاتجاهات تحسبها محايدة من قبل ، وهذا الأمر يمكن تعميمه على مبادئ أشكال ووسائل المعرفة ، لذلك اهتمت دول الغرب بتقديم مقررات دراسية نوعية تتفق مع طبيعة أهدافها ، وبرامج لتدريب المعلمين للتخلص من الأداء الروتيني الذى لا يودى إلا إلى نتائج ضئيلة القيمة فى الغالب ، وبالتالى زيادة القدرة على تكوين المعرفة المخطط لها ، وتوجيه وعى التلاميذ على النحو المستهدف، ومن ثم ضمان اتجاهات وسلوكيات مؤيدة للتعامل مع الآخر فى ضوء الفلسفة السياسية العامة للمجتمعات الغربية (Myrdal, 1985, 123) .

وبهذا يتضح دور التعليم وما يوديه من عمليات معرفية فى تشكيل هذه الاتجاهات ، ويعطى له النموذج المعرفى وزناً أكثر فى تفسيره لأليات تكوين الاتجاهات ، ويقتد فى الوقت نفسه التفسير المنطقي لما نشاهده من التأييد الشعبى الواسع فى أمريكا وأوروبا لصناع القرار، خصوصاً فى المنعطفات الديموية من مراحل الصراع ، وما قد نراه أحياناً من معارضة تصورها بعض وسائل الإعلام فى الشارع ، فإنه قد يعبر عن عاطفة وقتية أكثر منها معارضة حقيقية وفاعلة لأساليب إدارة الصراع ، أو استنكار لميناريوهات تنفيذ سياسة الهيمنة الغربية.

ولا حاجة إلى الإفاضة فى أن التغيرات العميقة التى لحقت بالنظام الدولى ، خصوصاً بعد انتهاء الحرب الباردة ، وسقوط أحد قطبي العالم ثنائى القطبية ، بكل ما يتضمنه من صراعات أيديولوجية ، ومعارك سياسية ، وتوازنات للقوى قد أضاف دعماً كبيراً للمشروع الغربى ، ببرز الدور الأمريكى باعتباره الفاعل الرئيسى المهيمن على السياسة الدولية حتى الوقت الراهن ، وفى ظل سياق هذه التطورات الخطيرة تم إعلان قيام النظام العالمى الجديد ، واعتبرت الممارسة الأمريكية فى حرب الخليج التطبيق الأمثل لقواعد واتجاهات ومعايير هذا النظام ، وقد أدى ذلك إلى نشوء جدل على الصعيد العالمى حول النظام العالمى الجديد (اتجاهاته ، ومبادئه ، وآلياته) بالإضافة إلى مخاطره ، وغيب تماماً من هذا الجدل الحقائق الموضوعية المتعلقة بالتغيرات

لتكنولوجيا الكبرى فى البلدان الصناعية الغربية المتقدمة ، والتغيرات الكبرى التى لحقت بأنساق القيم فى العالم وخصوصاً فى مجتمعات العالم الثالث (السيد ياسين ، ١٩٩٥ ، ١٤٥ - ١٤٦) .

فقد تضمن إعلان قيام النظام العالمى الجديد نوعاً من أنواع تصفية الحسابات التاريخية بين الرأسمالية والشيوعية ، والدعوة إلى تسييد نسق من القيم تؤمن به أمريكا ، من أهم مبادئه الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان ، واعتبار للرأسمالية كما هى فى المفهوم الأمريكى الطريق الأمثل لتطور البشرية ، وتوظيف تكنولوجيا الاتصال والمعلومات كآليات عصرية لتسييده ، وانتدبت نفسها - باعتبارها صاحبة الدعوة - له - إلى العمل على فرضه وحمايته بكافة الوسائل ، وعلى الرغم من تأكيد الإدارة الأمريكية آنذاك على أنها لن تفرض تصورها على العالم ، وإن كانت ستتقدم لقيادته إلا أن الرسالة التى اتضحت بمعناها الحقيقى المستتر وراء الصياغات الدبلوماسية ما هى إلا صورة جديدة من صور الهيمنة ، تهدف لنتائجها فى واقع الأمر إلى المزيد من تبعية الجنوب للشمال وإخضاعه سياسياً وعسكرياً للتوجهات الأمريكية بما يصب فى نهاية المطاف فى وعاء المصلحة الذاتية لها ، ويدعم هذه التحليلات إزدواجية المعايير المتبعة فى التعامل مع الآخر ، ففي الوقت الذى استخدمت فيه القوة العسكرية المدعومة بأحدث تكنولوجيا الحرب ضد (العراق) فى حرب الخليج ، مازالت تستخدم لغة مختلفة مع (إسرائيل) الرافضة للسلام ، والمنتقدة لقرارات الأمم المتحدة المتعددة التى تنص على الحقوق المشروعة للشعب الفلسطينى ، بالإضافة إلى التطبيق الانتقائى لمعايير حقوق الإنسان ، حيث يتم التركيز على إظهار مخالفتها فى الدول التى تتعارض مصالحها مع المصالح الأمريكية ، فى الوقت الذى يتم تجاهل مظاهر خرقها فى دول أخرى لا ترى السياسة الأمريكية - وفقاً لتقدير مصالحها - ضرورة فى إدانتها (السيد ياسين ، ١٩٩٥ ، ١٤٦ ، ١٤٨) ، كما أنه فى حين اعتبرت قرارات منع نقل السلاح إلى البوسنيين ضرورة لعدم إطالة أمد الحرب ، فإنها غضت الطرف عن الجسور المفتوحة لسنقله إلى الصرب عبر الحدود المتاخمة ، وفى حين اعتبرت أن قتل يهودى من قبل المقاومة الفلسطينية أو اللبنانية إرهاباً ، رأت فى حصد أرواح بضعة مئات بينهم النساء والأطفال فى مجازر دير ياسين وصبرا وشاتيلا وقانا وجنين وغيرها ، بالإضافة إلى هدم البيوت وحرق المزروعات من أعمال البر الذى لا يجوز الإعلان عنه أو الخوض فيه كيلا تعلم اليد اليسرى ما تصنعه اليمنى .

ومشروعية حركة الصراع لا تتسحب بالضرورة على موضوعه - كما يرى سعيد إسماعيل - فكل مجموعة بشرية تزعم المشروعية لضرورة صراعها مع الجماعات الأخرى ،

وإذا كان الموضوع الغالب على صورة الصراع البشرى هو (الاستغلال) ، وما تقترن به الضرورة من (استبداد) ، وهو ما يميز الغرب بمفهومه الحضارى، ذلك أنه يتبنى أيديولوجية محددة تتبلور فى تلك التصورات الكلية التى أفرزتها التجربة البشرية الغربية لتحكم حركة الإنسان الغربى ، ويسعى إلى فرضها على الآخرين ، متوسلاً بكافة الوسائل المشروع منها وغير المشروع ، وهو إذ لجأ إلى الأسلوب العسكرى منذ الحرب الصليبية حتى العصر الحديث فإنه أعاد استخدام أساليب أخرى إلى جوار ذلك مثل السيطرة على لقمة العيش ، وسلطة القرار وصنعه ، وذلك حتى يضمن أن يقع الآخر فى موقع التابع ، بالإضافة إلى الهيمنة الأيديولوجية على العقل العربى عن طريق التعليم (سعيد إسماعيل، ١٩٩٩ ، ٢٣٩ - ٢٤١) .

كما أنه أثناء تحليلنا للصراع وآلياته لابد من ملاحظة ذلك الفرق البين بين حرب (صليبية) دعت إليها الكنيسة فى القرن الحادى عشر الميلادى، بغية إجتثاث جنور الإسلام الذى يهدد مصالحها، وأخرى يقررها السياسيون الآن لدوافع وأسباب أخرى مختلفة تماماً ، فإذا كانت (الباوبية) قد أشاعت بلا فتاع واعتبرت الإسلام خطراً آنذاك ، وأطلقت نفيير الحرب بلا هواده ولا مواربة ، فلن الساسة الغربيين فى العصر الحديث أصبحوا يتعاملون مع الإسلام بصورة لا يعوزها الدهاء ، حيث لم يعنوا به كدين إلا بالقدر الذى يقف فى وجه مصالحهم فى المقام الأول ، فإذا ما تحققت تلك المصالح فى وجود الإسلام ويرعاية المسلمين فهم به يرحبون ، ويوم أن يجدوا فى بعض أقباعه من يشكل تهديداً لها ، فإنهم يلجأون إلى ما يلزم من أساليب الحصار والتجويع واستخدام القوة العسكرية .. وغيرها من وسائل تكفل تأمين من تعتبرهم (معتقلين) فى سدة الحكم يقومون بتأمين هذه المصالح ، وما حدث فى الخليج حتى أفغانستان مروراً بحرب البلقان وغيرها من أمثلة كثيرة تمثل نماذج لذلك .

إن رماح الاتهام - دون تجنى - مشرعة فى وجه التخطيط للهيمنة على العالم العربى والإسلامى ومشاهد التنفيذ تتوالى ، وبأشكال متعددة ومتغيرة فى الوقت ذاته وفقاً لتقديرات المواقف ، ومتطلبات كل مرحلة ، مما لا يعوزه الدليل ولا يفقده البرهان، وأصبح الجسد العربى والإسلامى لا يرى فى خلفية الصراع الحضارى فى العصر الحديث إلا ممحداً بالدم ، فلم يعد يستدل عليه إلا من خلال الدم المصفوك منذ أدرك غيرهم أن أرواح المسلمين لا قيمة لها ، وأن دماءهم أصبحت غير ذات ثمن ، يسيره الإهدار فى أى وقت بمباركة منظمات دولية أسسوها هم، وبقرارات تبريرية أعدت فى مطابخهم السياسية ، وبأحلاف عسكرية كونوها بشكل وثيق الصلة بنظام للأمن ينهض على المحاور والتكتلات، وفى إطار تحليل مصادر التهديد - الذى يتوقعونه

دائماً من الخارج - وطرق مجابهته ، فى ضوء مفاهيم مثل (توازن القوى - التوازن الاستراتيجى - الردع - إدارة الأزمات - السيطرة على المخاطر) ، وخطوات تنفيذ استراتيجية الهيمنة توضح يوماً بعد يوم بعشرات القرائن والأدلة أن أهدافها تتجاوز مجرد احتلال الأرض ونهب خيراتها إلى السعى لإجهاد المشروع النهضوى الإسلامى .

وقد اعتبر عالم السياسة الأمريكى صمويل هانتجتون S. Huntington فى مؤلفه أزمات العالم الجديد عام ١٩٩٣ أن الصدامات العسكرية للعالم الجديد لن تكون أيديولوجية ولا اقتصادية فحسب وإنما ستكون ثقافية فى المقام الأول، وبعد أن وضع تحليلاً لخريطة الثقافات العالمية، وعدد من خلالها سبع ثقافات أساسية فى العالم، فإنه اعتبر أن الصدام الحقيقى سيكون بين الإسلام بمفهومه الثقافى والحضارى وبين الغرب بعامه (Huntington, 1993, 19)، ذلك أن الإسلام بظهوره الثقافى - على الرغم من انبهار بعض المنتسبين إليه بالغرب - لا يزال يشكل الجبهة الأكثر استعصاء على الاختراق والهيمنة الغربيين، لأسباب فلسفية وتاريخية متعددة يطول شرحها، ولذلك فإن حظه من التخطيط لكسر الإرادة وقهرها أوفر، والإسلام الذى يلقى بال قوى الهيمنة الغربية هو النموذج الحضارى الذى يعتمد شريعة السماء كأسلوب حياة، وليس الإسلام الطوقسى المفرغ من الوظيفة الاجتماعية، ذلك أن هذا الأخير مرحب به من الجميع بدءاً من (سلمان رشدى) إلى (القس بات روبرتسون Robertson) وتسعى لصياغته وترضى عنه بجدارة قوى الهيمنة الأمريكية والأوروبية ومشهد الهيمنة يطل علينا بوضوح إذا ما دققنا النظر فيما يحدث فى ربوع المنطقة العربية والإسلامية من المجازر فوق أطلال المنازل المهتمة فى فلسطين حتى دخان الحرائق وراء الأفق الأفغانى، ذلك أن الهيمنة صفة لازمة للحادثة الغربية سجلتها وسافت لإثباتها عشرات الحجج والبراهين الباحثة الفرنسية صوفى بسيس S. Psais فى مؤلفها الغرب والآخرون (Psais, 1999, 245 - 247) .

وإذا كانت البرجوازية الغربية قد أصبحت - خصوصاً فى العصر الحديث - تمثل وجهين فى آن ، أحدهما التسلط والهيمنة الرأسمالية التى أصبحت بعد ذلك تسلطاً وهيمنة إمبريالية ، تقوم بأشنع عمليات النهب ، والاستغلال ، والقهر ، بل والإبادة كذلك ضد شعوب البلدان المتخلفة ، أما الوجه الثانى فهو وجه الثورة البرجوازية الديمقراطية التى لم تعبر عن خبرة أوروبية غربية فحسب، بل كانت تحمل كذلك رايات إنسانية عامة تمثل الحرية والإخاء والمساواة والديمقراطية والعقلانية ، كما كانت تقدم منجزات فكرية وتكنولوجية ذات قيمة ثورية لتدعم مصالحها (محمود العلم ، د.ت ، ١٢١ - ١٢٢) ، فإنها أوجدت خلفها بالتعليم ظهيراً اجتماعياً يدعمها لتحقيق أهدافها ، والاستمرار فى تنفيذ سيناريوهات الهيمنة .

ولما كانت تصرفات الناس وسلوكهم تتم كما يؤكد ليبمان W. Lippmann نتيجة لملاحظات موضوعية عن العالم من حولهم ، بل هي في حقيقة الأمر مبنية على تصوراتهم ، أو الصور التي رسمت في رؤوسهم عن العالم ، أي أن الفرد لا يقوم بالمشاهدة والملاحظة والتحديد قبل إصدار حكمه ، وإنما ينظر إلى الأشياء كما يحددها له المجتمع الذي يعيش فيه أثناء التثنية الاجتماعية فيما يعرف بتحديد إطار الوعي (محيى الدين عبد الحليم ، ١٩٩٠ ، ٢٠٦) ، وعلى ذلك وفي ضوء التحديات الراهنة التي أصبح يتعين على الوطن العربي أن يتعامل معها من خلال وضعها في إطارها الصحيح ومجابهتها، تظهر أهمية التربية في السعي إلى توعية الأفراد بشكل صحيح بحقيقة العدو ، وأوضاعه ، وأطماعه ، ومخططاته ، والدور الذي يقوم به في المنطقة العربية ، وواجبات المواطن في مجابهة الخطر ، وهذا يتطلب أن يضم التعليم في مجال إهتماماته وتحتوي مقرراته على موضوعات توظف في تنمية الوعي بأبعاد الخطر وحقيقته (سعد إسماعيل ، ١٩٩٩ ، ١٩٦) ، فهل اهتم التعليم بذلك ؟

تشير الكتابات العلمية التي تمت خلال الربع الأخير من القرن العشرين إلى قلة الاهتمام اللازم بالارتقاء إلى مستوى التحديات الخارجية ، وتسييس التعليم على النحو الذي يخدم تكريس أوضاع داخلية فيما أتيح من دراسات ، ففي دراستها عام ١٩٨٣ عن دور المدرسة في التثنية السياسية للطفل المصري لوضحت " نادية سالم " من خلال تحليل المقررات الدراسية أن المدرسة تعنى بتكريس وإيقاء الوضع السياسي القائم ، عن طريق تلقين القيم والاتجاهات السياسية المقبولة في المجتمع (نادية سالم ، ١٩٨٣ ، ١٧ - ٤٣) ، وكذا " عبد الباسط عبد المعطي " عام ١٩٨٤ من خلال تحليله لمقرر القراءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، أن التعليم يسهم في إقامة الحواجز بين التلاميذ وبين إرثه وقيمهم كما هو ، ويسعى إلى تفسير الواقع المعيش تفسيراً غير حقيقي، ومن ثم يسهم في تزييف وعي التلاميذ، بالإضافة إلى أنه يهتم شكلاً وموضوعاً بإعادة إنتاج أبعاد الواقع الاجتماعي، والسبب كما يراه أن التعليم المصري قد جاءت ولادته مشوهة على يد الاستعمار الإنجليزي، للذي صاغ نظامه أو على الأقل أثر في صياغته ، حتى تتناغم مخرجاته مع مصالحه في إحكام السيطرة على المجتمع، وانعكس تنوّهه على دوره في صناعة الوعي الزائف (عبد الباسط عبد المعطي ، ١٩٨٤ ، ٥٥ - ٧٧) .

وتوصلت روزماري صايغ عام ١٩٨٧ في بحثها عن مصادر الوطنية الفلسطينية للاجئين في لبنان إلى خمسة مصادر تمثل أسس تكوين الوطنية الفلسطينية لسكان المخيمات (مصادر نابعة من الأسرة والمحيط المحلي - مصادر قومية ثقافية مثل الأدب وكتب التاريخ والنظام التعليمي -

مصادر الحركات الاجتماعية والأحزاب السياسية - مصادر معاناة العداء والتمييز الممارس ضدّهم - بالإضافة إلى مصادر الأحداث الدولية والعربية (روزماري صايغ، ١٩٨٧، ٢٠٨ - ٢٣٠)، فهذه المصادر تمثل روافد مستمرة لتشكيل وصناعة الوعي السياسي للراشدين الذي يعول عليه للحفاظ على الهوية الوطنية، ويتيح فهمها صحيحاً للظروف المتغيرة لما يسمى بإعادة إنتاج الصراع السياسي Reproduction of Political Conflict، والوعي بسيئاريوهات العلاقات السياسية وأبعادها الظاهرة والمستترة.

وأضاف " كمال المنوفى ١٩٨٨ " في دراسته للتثنية السياسية للطفل في مصر والكويت من خلال اهتمامه بتحليل مضمون المقررات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والسنتين الأولى من المرحلة المتوسطة، أن المدرسة تهين للنشء بشكل أساسي للتعليم بدور الفرد، والتهوين من دور الجماعة، ذلك أن المقررات تركّز على ما يوحى للتلاميذ أن حركة المجتمع لا تصنعها الجماهير ولا تشارك في صنعها، بقدر ما تكون نتيجة لجهود الفرد (كمال المنوفى، ١٩٨٨، ٣٨ - ٦٥)، وهو ما يضمن إعادة إنتاج أجيال عازلة عن المشاركة السياسية، راضية بما يُرتضى لها.

وهكذا يلاحظ بأن المدرسة في ربوع الوطن العربي التي اهتمت بها الدراسات تسهم بقدر كبير في تزييف وعي التلاميذ، وذلك بحرصها على بث جانب من التصورات والمفاهيم المشوهة، ومن ثم الإيقاع على من تستهدفهم في إطار ظروف عقلية لا تكاد تسعفهم في المجتهدال والتفكير في الواقع بمسئقاته ومتناقضاته، ومن ثم تتحقق أهداف محاصرة تفكير المواطنين السياسي، واستمرار السيطرة عليه، ولهذا ظلت وظائفها (أهدافاً ومنهجاً وطريقة) أسيرة السعي لتكريس الأوضاع الداخلية لولما الاهتمام ولو بهامش بسيط لإعادة إنتاج الوعي السياسي بحقيقة وظروف العلاقات الدولية والصراعات الراهنة، اللهم إلا بعض الاهتمامات في المخيمات الفلسطينية للظروف الراهنة التي يواجهونها، وبخاصة محاولات تضبيب الهوية أو مسخها من قبل الحركة الصهيونية.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن عملية التثنية السياسية التي تقوم بها المدرسة - كما يرى كمال نجيب- ما هي إلا جزء مما يطلق عليه أصحاب الاتجاه النقدي (الوظيفة الأيديولوجية للمدرسة)، فالمدرسة تقوم بوظيفة واضحة تهدف إلى إخفاء حقيقة الأوضاع الاجتماعية، وتغطية مثالب السياسات المتحيزة للطبقات المهيمنة عن أبصار التلاميذ، وتقدم مصالح الفئة الحاكمة بوصفها (المصالح العامة) لكل أفراد المجتمع، أو المصالح العليا للوطن، وتبرير مثالب النظام الاجتماعي القائم وتسويغ قبوله، واعتباره أمراً طبيعياً لا بديل له، وتخفي حقيقة العلاقات

المجتمعية المعيشية ، وتستبدل بها أطراً تصورية زائفة ، وبهذا تسعى المدرسة لإعداد النشء للأدوار المناطة بهم في إطار الواقع المعيش ، أى تمهد الطريق لإمواجه في نميج الوضع الراهن (كمال نجيب ، ١٩٩٢ ، ٧٢ - ٧٣) .

ولما كانت للنخبة العربية المعاصرة - سواء كانوا سياسيين أو اقتصاديين أو فكريين - هم من مخرجات الوضع التربوي العربي المعاصر - خصوصاً في السبعين سنة الأخيرة - وهم الذين تولوا قيادة الوطن إلى ما هو فيه من أزمات سياسية واجتماعية واقتصادية وغيرها ، أى أنهم يستلثون نتائج أزمة التعليم وسبباً من أهم أسباب استمرار أزمات الوطن فى آن ، هذه الأزمات التى تكشففت عراها الواحدة تلو الأخرى تحت وطأة الاختبارات القلسية والإجبارية التى ما برح يطرحها علينا الدور العالمى الجديد ، ومعها لكشفت شخصيتنا العربية - مع الأسف الشديد - عن انقسام واضح بين القول والعمل وبين الرغبة والقدرة ، فحن نظرياً نرفض الأحادية القطبية ، وندعو إلى تعدد الأقطاب ، وتنوع الثقافات وحوار الحضارات ، وعقد المؤتمرات للوصول إلى أفضل السبل لتحسين صورتنا أمام الغرب - خصوصاً عقب أى أزمة - (أى اللهات وراء الغرب لعله يعرفنا كما نكون أو كما نريد أن يعرفنا) ، فى حين نغض الطرف عن أن التحديات الراهنة تفرض علينا أن نعرف ذلك الغرب على حقيقته ، فاسفته، أنماط تفكيره، سلوكه ، الدوافع الحقيقية وراء قراراته الاستراتيجية، بالإضافة إلى فهم نظمته السياسية ، ومراكز اتخاذ القرار ، وجماعات الضغط المؤثرة فى قراراته ، فحينما نعرف حقيقة ذلك كله سيتضح لكل ذى عينين أن الغرب لا يريد (أن يعرفنا إلا كما يريد أن يعرفنا) ويفرس ما يريد فى نشئه من خلال نظمته التعليمية ، ويروج لذلك بأبواق إعلامه ، حتى يحقق من الذرائع ما يضمن لنا موقع (المفعول به) فى جملة الأحداث العالمية ، وهو ما يخدم على أهداف استمرار الهيمنة والتبعية ، ونحن نظرياً نشهر بالسيطرة الإمبريالية فى حين أننا عملياً خاضعون لها ، ونرفض قولاً للتدخل الذى ينتهك سيادة الدول ، ولكننا عملاً ندعمه فى الكثير من الأحيان ، ونقف صامتين كثيراً إزاء الممارسات العملية التى تؤكد الهيمنة الأمريكية ، وتبيح التدخل العسكرى تحت شعار إنسانى ، أو الدطرسة الإسرائيلية فى انتهاك حرمة الأرواح والمقدسات .

كما أن المرء حين يقرأ ما يجرى على الساحة العربية والإسلامية من مستقبل مخضب بالدم، يتم فيه على قدم وساق السعى لإجهاض مشروع الأمة النهضوى ، تفجعه حقيقة الصمت المطبق الذى يلف الناس ، ولا يكاد يرى - لأسباب كثيرة داخلية وخارجية - حضوراً جماهيرياً يذكر سواء فى مواكب الجنازات اليومية لتوافل الضحايا فى الأرض المحتلة ، أو بعض صور

الاحتجاجات بين طلاب الجامعات هنا أو هناك ، وخطورة هذه الظاهرة يكمن في ذاتها أولاً كونها تعكس واقعاً باتساقاً تقدمت فيه الذات وانزوى فيه المجتمع في تعبير جلى عن سيادة ثقافة اللامبالاة السئ أصبحت تحكم تفكير وتصرفات الناس ، أما الوجه الآخر لخطورة هذه الظاهرة فإنه يكمن في أن عدم الاكتراث بهذه النكبات يوجب للأخريين بقدر لا بأس به من الثقة بأنهم يواجهون أمة قد تبدلت ، ومات فيها الشعور بالإحساس ، ونزعت منها القدرة على الغضب ، ونسخ من ذاكرتها الجهاد للدفاع عن نفسها وحماية مقدماتها ، الأمر الذى يغريهم بالمضى قدماً في تنفيذ مشاهد سياساتهم ، ويفتح شهيتهم لتدمير أى بلد عربى وإسلامى لا تروق لهم سياسته ، والسؤال الذى يثيره هذا المشهد : ما الذى أصاب الشارع العربى حتى انتهى أمره إلى هذه النهاية البائسة ، والتي أخرجته قسراً من معادلة التأثير فى الداخل والخارج ؟ ويزداد إلحاح هذا السؤال علينا فى هذا الوقت بالذات ، وقضايانا فى أشد الحاجة إلى الدعم الشعبى للدفاع عنها ، على امتداد المساحة المستباحة الممتدة من فلسطين حتى ما وراء الأفق الأفغانى ، وهذا تتبلور مشكلة الدراسة .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

لقد تأخرت مجتمعاتنا العربية كثيراً فى إدراك حجم التباين والتناقض الصارخ بين ما تحتاجه هي من الغرب وما يحتاجه الغرب منها ، فقد جاءت فى توجيها - سواء المباشر أو غير المباشر - نحو الغرب مدفوعة بالرغبة العارمة فى الاقتداء به كنموذج حقق السبق فى التقدم ، عليها تحقق بعض ما حققه ، وهو ما دفعها إلى الوثوق التام به وبكل ما يريده منها ، أما الغرب فقد جاء فى انفتاحه عليها مدفوعاً برغبة تحقيق الامتداد والسيطرة ، كى يتمكن من تحقيق مصالحه الذاتية على حسابها ، فإذا كانت رغبة الاقتداء هي التي سيطرت على انفتاح شعوبنا على الغرب ، فإن الأداة وحسب الذات والتخطيط للهيمنة هي التي سيطرت فى انفتاحه علينا ، وقد أدى التأخر فى إدراك هذا التناقض إلى الاستسلام العربى لكافة محاولات الآخر الاستقطابية (جابر خطاب ، د. د. ت ، ٢٠٦ - ٢٠٧) .

ومن ثم شهدت العلاقة التاريخية بين الغرب ومجتمعاتنا دعماً قوياً منا - إما بنير وعى أو تحت ضغوط خارجية عسيرة على الاحتمال - إعلامياً وسياسياً وأحياناً عسكرياً ، تساعده على استمرار تنفيذ مخططاته فى الهيمنة والاحتواء ، مما يعكس قلة الوعي بطبيعة قضايانا والتحديات السئ تواجهها ، فى الوقت الذى يوظف الغرب منذ فترة مبكرة من عصر النهضة - ومازال - العملية التعليمية هدفاً ومحتوى ، بالإضافة إلى استمرارية عرض وترويج الأخبار إعلامياً ، ليحقق عملية غسل مخ (بالتقطيع) أثرت على الفرد فى أوروبا وأمريكا ، مما جعل التحيز الذى

تنتهجه حكومات الغرب تحت دوافع اقتصادية وسياسية وعسكرية أو عنصرية مدعوماً برأى عام يتصور نفسه واحة الثقافة والحضارة ، ضد العرب الذين يجسدون البدائية والهيمنة ، ولا تكاد تخلو حياتهم من القتل والإرهاب والدماسيس .. وغيرها ، مما يعنى أن آليات التأثير فى تشكيل الشخصية الإنسانية فى بلداننا تعاني من أزمة حقيقية .

وعليه ، تدور الدراسة حول الإجابة عن التساؤل الأساسى التالى :

* ما مظاهر فعل التعليم فى تقييب الوعى السياسى ، وكيف السبيل نحو تجاوز ذلك ؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الآتية :

(أ) إلى أى حد تهتم المنظومة الهدفية للتعليم فى الوطن العربى بتنمية الوعى السياسى بالعلاقات الدولية ؟

(ب) ما مدى اهتمام المحتوى الدراسى بمفردات تنمية الوعى السياسى بأبعاد علاقات الهيمنة ؟

(ج) ما دور المعلم فى التوعية السياسية فى النظام التعليمى العربى فى الوقت الحاضر ؟

(د) كيف السبيل إلى الخروج من الأزمة وتوظيف التعليم فى صناعة الوعى السياسى المواكب لمستوى التحديات الخارجية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف الموضوعى عن الدوافع الحقيقية الكامنة وراء تعامل الغرب مع بلدان وطننا العربى ، وعناصر الهيمنة المستهدفة ، ومن ثم تنمية الوعى لدى أبنائنا بحقيقة الإمبريالية الغربية فى مختلف المحاولات الظاهرة والمعترة لتبويض وجهها ، وإخفاء حقيقتها ، واستثمار الوسائل المؤثرة فى تربية النشء - ومنها التعليم - من خلال الوقوف على واقع اهتماماته وأهدافه الآتية فى تحقيق التوعية السياسية المستهدفة ، وتوضيح الرؤى المستقبلية لتطوير هذه الأهداف والاهتمامات كى نحسن استثمار التعليم كأهم الأوراق العربية فى دعم قضائنا، على الأكل بظهير اجتماعى يقوى ظهر الأمة على الارتفاع إلى مستوى التحديات ، والصمود فى مواجهة تلك الهجمات الشرمة التى تسعى لاغتتيال مستقبل أجيالنا ، من باب أن التعبئة السياسية للجماهير ليست شرطاً ضرورياً للتعامل مع الآخرين فى ضوء ما تمليه المصالح القومية فحسب ، وإنما لأنها تمثل أهم السبل لتغيير مراكز الثقل فى بناء القوة بالمجتمعات المهمشة فى النظام العالمى الجديد .

حدود الدراسة :

أولاً : الحد الجغرافي :

تقتصر الدراسة في تقصى أهدافها على النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ، وقد تم اختيار منطقة الإحساء كمجال جغرافي لاختيار العينة (مدارس التعليم الابتدائي بنون / بنات) ، على اعتبار أن اختيار النظام التعليمي في السعودية يمكن اعتباره ممثلاً إلى حد ما لجملة العناصر البشرية للنظم التعليمية في معظم دول عالمنا العربي ، ويمتد أثر مخرجات نظامها التعليمي ليطول جانباً من أبناء وبنات الكثير من الدول العربية ، ويدعم ذلك عدد من الأدلة من أهمها :

(أ) أن دراسة أي نظام تعليمي عربي ، وكشف مواطن الإجابة وتدعيمها ، ومواطن الضعف فيه ومعالجتها لا يعود نفعه على البلد فحسب ، وإنما يمتد نفعه المباشر وغير المباشر إلى كافة البلدان العربية ، على اعتبار أن أي قطر عربي يفترض أنه يمثل عمقاً إستراتيجياً لبقية الأقطار الأخرى ، وعوداً يضيف بصلابته قوة للحرمة العربية .

(ب) أن النظام التعليمي في المملكة (من رياض الأطفال حتى الجامعة) يعتمد على كوادرات عربية تنتمي إلى عدة بلدان عربية (مصر - الأردن - سوريا - لبنان - تونس - الجزائر - فلسطين - السودان) يعملون كمعلمين وإداريين جنبا إلى جنب مع الكوادرات المحلية ، وبذلك فإن اختيار عينة من المعلمين في مدارس أي قطاع في المملكة إنما يعنى اختصار عينة تبدو ممثلة تقريباً لأكثر من ثلث دول الوطن العربي ، وبذلك فإن النتائج تعكس الضوء على فلسفة إعداد المعلم في عدد لا بأس به من دول الوطن العربي .

(ج) أن المملكة كدولة كبرى تنتمي إلى دول مجلس التعاون الخليجي (دولة جاذبة للعمالة الخارجية خصوصاً العربية والأمسيوية) فإن حظها من الأيدي العاملة الوالدة وافرة ، ومن ثم ضمت مدارسها أبناء الوافدين من الجلسين في مختلف مراحل التعليم دون الجامعي ، ومن ثم فإن أثر فلسفة نظامها التعليمي في صناعة الوعي السياسي العربي بالقضايا والتحديات المحقة بالوطن العربي يمتد ليشمل أعداداً من أبناء الكثير من الدول العربية ، بينهم الإحصاء التالي حسب آخر تعداد (بنون / بنات) .

ثانياً: الحد البشري :

يقتصر الحد البشري للدراسة على عناصر المدخلات الأساسية البشرية (معلم / تلميذ)
للمرحلة الابتدائية (بنون / بنات) وذلك استناداً إلى :

(أ) يؤيد أصحاب الاتجاه الكلاسيكي في التثنية السياسية (بيري ستيسي B. Stacey ،
وريتشارد ميرلمان R. M., Merelman) الاهتمام بالتربية السياسية ، وتنمية الوعي
منذ الطفولة ، إذ تمثل الطفولة كمحلة سابقة للمراقبة - الفترة التي تتشكل فيها اتجاهات
الأطفال وقيمهم السياسية - منعطفات مهمة في سبيل بلورة الهوية السياسية للراشدين ،
والمجتمع الذي ينجح في إذكاء الوعي السياسي بالقيم الذي يركز عليها نظامه ، والأخرى
التي تحكم علاقاته بالمجتمعات الأخرى ، يحمي مستقبله من أشكال عديدة من التوترات
والاضطرابات الاجتماعية والسياسية ، على اعتبار أن هناك روابط وثيقة بين ما يتعلمه
الأطفال في سنن عمرهم المبكرة من مبادئ وقيم وسلوكهم كمواطنين ناضجين فيما
بعد ، أو على الأقل تشكل خلفية إدراكية تبنى عليها إدراكات الفرد ، وتتشكل خلال
المراحل التالية من حياته ، ومن ثم تسهم في استقرار النظام السياسي وثباته .
(Parkin, 1991, 83) .

(ب) بينت البحوث الإمبريقية التي اهتمت بدراسة وتحليل أفكار الأطفال واتجاهاتهم
السياسية في أمريكا وأستراليا وإنجلترا ونيوزيلندا والسويد في فترة المبعينيات
وما بعدها أن الأطفال حالما يتجاوزون الثانية عشرة من عمرهم تتكون لديهم
وتكونت في جوانحهم أحاسيس وطنية قوية صورة متكاملة للعالم وعلاقاته السياسية
البارزة ، واحتلوا في جوانحهم إحساساً وطنياً قوياً ، ويبدأ وعيهم الحقيقي
بالأفكار الأيديولوجية المرتبطة ببناء القوة والسلطة ، والأصدقاء والأعداء في الداخل
والخارج ، بالإضافة إلى إدراكهم لحقيقة الوظائف السياسية للأحزاب .

(Dawson, 1989, 311 - 313) .

تحديد العينة :

جدول (٢) يوضح توزيع العينة (المعلمين / المعلمات) و (الفصول) و [أعداد التلاميذ
(سعودي / غير سعودي) والنوع] في المدارس المختارة

٢	مدارس البنات					مدارس البنين				
	المدارس	المعلمون	الفصول	سعودي	غير سعودي	المدارس	المعلمون	الفصول	سعودي	غير سعودي
١	القص	١	١	١٩	٩	٢٨	٩	١٩	١١	١١
٢	جملة بن عبدالمطلب	١	٢	٤٩	١٢	٦١	١٢	٤٩	١٨	٤
٣	قرطبة	٢	٢	٥٤	٢	٥٧	٢	٥٤	٥٥	٤
٤	لمسطن	٢	٢	٥٣	٧	٦٠	٧	٥٣	١٧	٧
٥	صلاح الدين الأيوبي	١	١	٣٠	٢	٣٢	٢	٣٠	٨٦	٥
٦	مكة المكرمة	١	٢	١٢	٥	٦٨	٥	١٢	-	-
مجموع العينة	٦	٨	١٠	٢٦٨	٢٨	٣٠٩	٢٨	٢٦٨	٢١١	٢٩٢

تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من معلمى اللغة العربية بلغت ٣٥% من جملة المعلمين الذين يدرسون للصف الخامس الابتدائي في مدارس العينة (٢٣ معلما) ، وقام الاختيار عليهم بشكل عشوائي ، وتلاميذ فصولهم البالغ عددهم (٣٠٦) تلميذا يمثلون ٤٨% من جملة تلاميذ الصف الخامس (٦٣٢ تلميذا) بمدارس العينة البالغ عددها (٦) مدارس يمثلون ٣,٣% من جملة المدارس الابتدائية للبنين بمحافظة الإصاء والتي يبلغ عددها ١٨٤ مدرسة .

أما عينة البنات فبلغت ٥٠% من جملة معلمات اللغة العربية اللاتي يدرسن للصف الرابع الابتدائي (١٨ معلمة) في مدارس العينة ، وتلميذات فصولهن وعددهن (٢٩٢) تلميذة يمثلن ٥٤% من جملة تلميذات الصف الرابع (٥٤٠) بمدارس العينة التي تمثل ٢,٦% من جملة المدارس الابتدائية للبنات بمحافظة الإصاء (١٩١ مدرسة) .

ويرجع اختيار العينة من بين معلمى اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي ومن بين معلمات الصف الرابع الابتدائي في مدارس العينة ، بالإضافة إلى اختيار عينة التلاميذ والتلميذات من بين المقيددين في الصف الخامس، والمقيدات في الصف الرابع إلى أن الدراسة الاستطلاعية أبرزت أن محتوى مقررات اللغة العربية في الصف الخامس (بنون) والصف الرابع (بنات) يشمل

موضوعات يمكن توظيفها بشكل جيد لتشكيل الوعي السياسى بالواقع المستقر لعلاقات الغرب بالدول العربية وما آلت إليه من نتائج ، ولذا فإن اختيار المعلمين والمعلمات من بين المتخصصين فى اللغة العربية والمتخصصين بالتدريس لهاتين المرحلتين يُعد اختياراً مناسباً لتطبيق إجراءات الملاحظة أثناء الموقف التعليمى للوقوف على دور المعلم ووعيه فيما يتعلق بتوظيف النص فى تسمية وعى التلاميذ، بالإضافة إلى الوقوف على مدى انتقال أثر هذا الدور وانعكاسه فى وعى للتلاميذ، وذلك بإجراء الاختبار الموقفى لقياس مؤشرات اتجاهات التلاميذ ، والتي تتشكل بناء على درجة الوعي بالقضية المطروحة.

إجراءات الدراسة ومنهجها :

أولاً: الدراسة الاستطلاعية :

أثناء الإشراف على طلاب للتربية العملية فى إحدى المدارس الابتدائية لفت النظر - مصادفة - نص شعري لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى بعنوان " الذئب والحمل " فكانت بداية فكرة الدراسة ، ومن ثم تم البدء فى تصنيف ومراجعة مقررات اللغة العربية فى السنوات الثلاثة الأخيرة من التعليم الابتدائى (بنون / بنات) على اعتبار أنهم أكثر نضجاً من السنوات الأولى ، وبناء على هذا المسح الاستطلاعى تم اختيار الموضوعات التى يتوجب إخضاعها للتحليل .

جدول (٣) يوضح عينة الموضوعات المستخرجة بالمسح الإستطلاعى
والتي أخضعت للدراسة الإمبريقية (بنون / بنات)

م	الصف	عينة التحليل						ملاحظات
		بنون			بنات			
		مجمـ الموضوعات الكلمية	العينة	نسبة العينة	مجمـ الموضوعات	العينة	%	
١	الرابع	-	-	-	١٩	٥	٢٩,٣%	الفصل الدراسى الثانى
٢	الخامس	٢٣	٣	١٣%	-	-	-	الفصل الدراسى الأول
٣	السادس	-	-	-	-	-	-	-
	مجمـ	٢٣	٣	١٣%	١٩	٥	٢٩,٣%	٨

ثانياً : الإجراءات الإمبريقية :

اتبعت الدراسة منهج تحليل النظم بغرض تحليل المدخلات (الأنظمة الفرعية) الأكثر تأثيراً فى تكوين بنية الوعي السياسى لدى التلاميذ ، والتركيز بشكل مباشر على المدخلات الأساسية Basic inputs بشقيها (المدخلات المتحولة ويمثلها التلاميذ الذين يتحولون إلى

مخرجات Outputs بعد إنتهاء العمليات Process ، ويصبحون مدخلات لنظم أخرى، (والمدخلات المساعدة ويمثلها الأهداف والمنهج والمعلم)، مع ملاحظة عدم إنفاق الجهد فى تحليل باقى مدخلات النظام (كالمدخلات الإحالية - والبيئية) على اعتبار أنها لا تتدخل مباشرة فى عمل النظام، أو العمليات ولا تتحول إلى مخرجات ، بل فقط تؤثر تأثيراً خارجياً قد ييسر أو يعوق عمل النظام (Barry & Others, 1990) .

وتمت الدراسة وفقاً للخطوات التالية :

(أ) مقارنة المنظومة الهدفية للتعليم فى مجتمع الدراسة، بمثلثاتها فى عدد من الدول العربية، بغرض الوقوف على اهتماماتها ، والكشف عن مدى مواكبة أهداف التعليم للتحديات السياسية العالمية ، باعتبار أن الأهداف تمثل الضوء الكاشف الموجه للعملية التعليمية ، وتعد ترجمة توضح اتجاهات السياسات التعليمية .

(ب) بناء على نتائج المسح الاستطلاعى تم تحليل محتوى Content analysis الدروس المختارة من مقررى اللغة العربية (بنون / بنات) فى ضوء أداة تحليل أعدت على أساس تصنيف المعارف التى تشكل الأسس البنائية لمفهوم الوعي السياسى [أنظر الملحق (١)] .

(ج) تم إعداد استمارة ملاحظة لرصد جملة الاهتمامات التربوية داخل جدران الفصل أثناء الشرح، ومدى اهتمام المعلم / المعلمة بتوظيف المعارف الواردة فى النص لتكوين وتنمية الوعي السياسى الحقيقى بطبيعة العلاقات البينية بين الدول المستقلة والمتعلقة ، وتحقيق أهدافها الظاهرة والمستترة [أنظر الملحق (٢)] .

(د) بالإضافة إلى جمع معلومات تفسيرية حول طبيعة الدوافع / القيود التى تشجع المعلم أو تعوقه فى استثمار النص الدلائلى لتنمية الوعي السياسى للتلاميذ ، والوقوف على مدى اكتساب التلاميذ المعارف المشكلة للمفهوم البنائى للوعي السياسى فى ضوء مدى اهتمام المعلم بتوظيف النص وربطه بطبيعة الواقع السياسى المعيش ، وذلك بتطبيق استمارة خاصة لمعرفة الانتماء القومى والعربى ، بالإضافة إلى الوقوف على مؤشرات اتجاه التلاميذ نحو بعض الدول الغربية فيما يسمى " تصنيف سلوك الانتماء وفقاً للرمز المعرف الدلائلى " (Dawson, 1989, 112) ، وهو يعتمد كما تبين النتائج على البحث عن معالم الاتفاق (معامل كندال M. O, Kendal) (فواد البهى السيد ، ١٩٨٦ ، ٦٩٤ - ٧٠١) فى موقف واحد من مؤشرات الانتماء أو التفضيل .

وتعتمد هذه الطريقة على إعداد نموذج (التفضيل والانتماء) من عدد مناسب وشامل للأعلام المميزة للدول العربية وبعض الدول الغربية ، ويحتوى النموذج على تعليمات الاختيار [انظر الملحق (٣)] ، وبعد شرح التعليمات للتلاميذ / التلميذات ، تم توجيههم إلى تسجيل التفضيلات مرتبة حسب درجة التفضيل لدى كل منهم فى أماكنها المعدة لذلك ، وتسجيل أكثر نموذج يشعر التلميذ نحوه بالكراهية ، ثم فرغت النتائج فى جدول وأجريت المعالجة الإحصائية.

ولقد اقتصر النموذج على اختيارات ثلاثة فقط حتى يمكن الوقوف على ترتيب الأولويات الثلاثة فى مستويات التفضيل والانتماء (الإقليمية - القومية - والعالمية) ، وتم التأكد من صلاحية الأدوات باستطلاع رأى نخبة من الخبراء فى مجال التربية وعلم النفس وطرق تدريس اللغة العربية وآدابها ، فضلاً على ثبات التحليل بحساب نسبة الاتفاق بين فئات التحليل فى المرتين (التحليل/ إعادة التحليل) بفواصل زمنية ٣٠ يوماً باستخدام الأداة نفسها وذلك اعتماداً على معادلة هولستى O. R. Holsti لحساب الثبات :

$$C. R = \frac{2m}{N_1 + N_2}$$

حيث C. R = معامل الثبات، M تعنى عدد الفئات المتفق عليها فى مرتى التحليل، $N_1 + N_2$ تعبر عن مجموع الفئات التى تم تحليلها (رشدى طعمة، د.ت، ٢٥) .

النتائج :

(١) أهداف التعليم ،

يشير كاندل I. L. Kandel إلى أن السياسة التعليمية لأى مجتمع تتبلور فى ضوء واحد من الاتجاهين النظريين المهيمنين ، ويعنى بهما (نظرية الدولة) و (نظرية التعليم السائدة) ، وتظهر الأولى عندما تقوم الدولة على اختكار كل شئ ، ومن ثم تتأصل السياسة التعليمية فيها على أساس (المركزية) التى تسعى إلى صب الأفراد فى بوتقة واحدة محددة الشكل والمضمون ، وتستقدم الثانية إذا ما كانت الدولة قائمة على أساس ديمقراطى ، حيث يفسح المجال للتعليم ليتقدم إبداعاً وإنتاجاً ليقود حركة التغيير والتطوير ، ويعطى فرصاً أكبر لتحديد أهدافه ، وتحديث بنيته ونظامه ، فى ضوء المستجدات التى تحدث لو يتوقع حدوثها (Kandel, 1990, 208) .

وتكمن فعالية النظام التعليمى فى قدرته على بلورة أهدافه ، والسعى لتحقيقها بطريقة وإمكانياته، ففى ضوء رغبة المجتمع فى إنتاج (المواطن) صاحب المواصفات المطلوبة

للمواطنة، وتكون مخرجاته من وجهة نظر معيارية متسقة مع الأهداف المعلنة للمجتمع ، ويسفر هذا الطرح فشل النظم التعليمية المعاصرة فى تحقيق الكثير من أهدافها إما لتقدم (نظرية الدولة) فى السياسة التعليمية ، أو لضبابية المنظومة الهدفية للتعليم ، وانقطاعها عن الحياة وما تحكمها من علاقات محلية ودولية راهنة، وانفصالها عن المجتمع ومشاكله ، وانشغالها بقضايا تجريدية نظرية ، واستمرار توارى وظيفتها الأساسية ، تلك التى تعنى بإعداد (الإنسان) القادر على النهوض بمسئوليته فى الحياة كدفع من أهم دروع الأمن القومى العربى .

فالكتابات المتاحة تشير إلى مفارقة كبيرة - كما أورد محمود قمبر - بين نماذج إنشائية دعائية لمنظومات هدفية عربية ، ونموذج تقريرى واقعى موجز ومركز يجمع بين الشمولية والتوازن لمنظومة هدفية أمريكية ، حشدت لها الحكومة فى عام ١٩٥٥م جهداً كبيراً ومالاً وفيراً، إذ تم إعداد نحو (١٨٠٠) مندوب قاموا بإجراء البحوث المسحية الميدانية لاستخلاص آمال الناس وتوقعاتهم من التربية فى المدارس ، ثم صيغت فى أربعة عشر هدفاً غطت جميع جوانب الممارسات التربوية التى تضمن إعداد الفرد القادر على الاضطلاع بواجباته ، وختمت بهدف (فهم علاقتنا بالمجتمع الدولى) (محمود قمبر ، ١٩٩٦ ، ٩١ - ٩٢) ، وهو يستهدف فى جملته تعزيز وعى الفرد بطبيعة العلاقات البينية بين المجتمع الأمريكى ودول العالم ، ومن ثم تضمن إعداد الظهير الاجتماعى الداعم لقضايا المصيرية ، وحين نقارن ذلك بالخطوط العريضة لمكونات المنظومات الهدفية للعربية نلاحظ أن صياغتها تخضع غالباً للتأثيرات الأيديولوجية ، وما يتم فى ضوئها من اختيار للمحتوى ، وتنظيمه ، وطرق التدريس وتقييم نواتج التعلم ، فضلاً على أن مفرداتها بنيت بالمبالغات اللفظية التى ترتفع قامتها عن إمكانية التعليم وقدرته ، فعجز عن تحقيق معظمها ، وصاحب هذا التشوّه المفاهيمى استقطاب لعناصر العمية التعليمية لخدمة هدف أيديولوجى أو دينى سائد ، ويكفى استعراض أى وثيقة تحوى مفردات المنظومة الهدفية للتعليم فى أى قطر لتكوين فكرة واضحة عن الخطوط العريضة لأهداف التعليم فى معظم الأقطار العربية ، ذلك أنها تشترك فى معظمها فى أهداف التربية بشكل عام سوى بعض خصوصيات تنفرد بها المنظومات على المستوى البنائى للتعليم فى مراحل ونوعياته .

وتلتقى المنظومات الهدفية فى مستوى التعليم الابتدائى - وهو المعنى بالدراسة - حول هدف عام وشامل يتمثل فى تمهيد العقيدة الإسلامية الصحيحة فى نفس الطفل ورعايته بشكل متكامل ، وتدريبه على إقامة الصلاة ، وأخذ بآداب السلوك والفضائل ، وتنمية المهارات الأساسية لديه خصوصاً المهارات اللغوية والمعدية والحركية ، وتزويده بالقدر الكافى من

المعلومات ، وتعرفه بنعم الله ﷻ عليه فى نفسه، وبيئته ليحسن استخدامها ، وتربية ذوقه البديعى، وتعهد نشاطه الابتكارى، وتتمية تقدير العمل اليدوى لديه ، وتوليد الرغبة عنده فى الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح ، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه ، وإعداد التلميذ لما يلى هذه المرحلة من مراحل حياته ، هذا بالإضافة إلى تنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات ومآله من حقوق، فى حدود منه وخصائص المرحلة التى يمر بها ، وغرس حب وطنه، والإخلاص لولاء أمره (وزارة المعارف ، دليل المعلم ، ١٤١٨هـ - ٣١) وردت هذه المعانى فى تسعة أهداف فى المنظومة الهدفية للتعليم الابتدائى فى المملكة العربية السعودية (نفس المعانى بعد تأييدها وردت فى أهداف تعليم البنات) (على المرشد ، ١٤١٩هـ ، ٤٤٦ - ٤٤٨) .

وهذه المعانى التى تمثل المنظومة الهدفية تحمل قدراً لا بأس به من العمومية والتسطيح ، واضطراب المفاهيم ، فهى ليست إلا جملة من المبادئ والتوجهات المحددة للسياسة التعليمية ، وليس من بينها هدف تربوى واحد يتصل بالتلاميذ ، وتسعى لتحقيقه عملية التعلم ، ويمكن تقييم عائدته بوضوح ، وعلى هذا تبدأ العملية التعليمية وتنتهى بحصاد هزيل فى مختلف مراحل السلم التعليمى ، أو بآثر مر فى البنية الاجتماعية .

فمثلاً مقولة تنمية تقدير العمل اليدوى لدى التلميذ كهدف من أهداف التربية فى المرحلة الابتدائية ، وتطويرها إلى تنمية المهارات فى أهداف المرحلة المتوسطة ، ثم إعادة تطويرها إلى تخريج عدد من المؤهلين مملكين وفنيا لسد حاجات البلاد من الفنيين فى أهداف المرحلة الثانوية (وزارة المعارف ، دليل المعلم ، ١٤١٨هـ ، ٣١ - ٣٣) ، تعنى أننا بصدد تبسيط شديد ومخل للتربية من حيث هى تنمية متكاملة ومتوازنة للشخصية الإنسانية بجوانبها المختلفة ، حيث اختصرت إلى مجرد الإعداد لأداء دور مهنى ، الذى يتطلب تحليل المهنة إلى عدد من (المهارات) المطلوبة لممارستها ، ثم ما هى المهارات ؟ هى مدلول غامض وضبابى ، لكنه يؤدى - من خلال غموضه - وظيفة بنوية فى البناء الاجتماعى الطبقي ، ويكون الحصاد عجز التربية عن تحقيق أهدافها الحقيقية، واستغلال طاقات إنسانية وتوظيفها لتحقيق مصالح غيرهم من المستغلين ورجال الأعمال ، ويعجز الفرد فى ضوء جملة ما سبق من التواصل مع مجتمعه ، أو التفاعل مع آلامه وآماله ، أو المساهمة فى توظيف المعرفة البشرية لاستمرار نهوض مجتمعه .

صحيح أن مساهمة التعليم فى بنية الاقتصاد المحلى تغدو ذات أهمية ، خصوصاً فى مجتمعات ترمى إلى الاستفادة من جهود كل أبنائها لتحقيق التنمية المستهدفة ، وهو هدف قديم

وحديث في آن ، سعى لتوظيف التعليم بدرجة ما لخدمة الاقتصاد ، ظهرت بداياته في سعى الدول المستعمرة لتوظيف التعليم في مستعمراتها لاستمرار إمدادها بالأيدى العاملة اللازمة للعمل في دواوين الحكومة ، وتبديد الطرق ، وشق الطرق ، وإقامة الجسور وغيرها من المهن التي تخدم بقاء المستعمرين ، وبقي هذا الغرض النفعي يلقي بظلاله على أهداف التعليم ، حتى بعد رحيل المستعمرين واستمرت في دعمه أبحاث رجال الاقتصاد المهتمين بصناعات الكلفة والعائد الاستثماري ، ومعايير المكسب المادي والخسارة وغيرها ، ولا غنصاضة في ذلك ولا مشكلة حوله ، لكن المشكلة الحقيقية تكمن في أن يصبح هذا الهدف الاقتصادي فحسب الأمر المرتجى من عملية التعليم ، ومن ثم ينحصر اهتمام التعليم في مجرد عملية (تكوين المهارات) فيما يسمى (بتجهيز التعليم) وتصبح وظيفته مجرد إضافة مجموعة (تروس) جديدة إلى الآلة الاقتصادية كل عام ، ويُغَيَّب عن بقية دوره المهم في صياغة الشخصية المتوازنة في جميع جوانبها (الجسمية - والعقلية - والنفسية - والاجتماعية - والأخلاقية القيمة وغيرها) الواعية بالتحديات المحلية والعالمية المحدقة بها ، وآليات التعامل الواعي مع هذه التحديات .

وإذا كان الوعي الجماهيري في إطار الكثير من الدول العربية يتشكل - إلى حد كبير - تحت تأثير مؤسسات الدولة مثل التعليم والإعلام وغيرها من وسائل الثقافة الجماهيرية ، وذلك لسيطرة الإعلام الرسمي في غالبية النظم السياسية العربية ، وغياب أو تغييب الأصوات الأخرى المعارضة . ولصنع السياسة التعليمية ، وصياغة أهدافها ، ومتابعة تنفيذها بحيث تركز في المحتوى والطريقة على التقنيّة ، وبالتالي توفر المناخ المناسب أمام الأنظمة لتغييب الوعي أو تزيفه وفقاً لسياسة إعلامية وتعليمية تابعة لتوجهات سياسية ، فإن ذلك يعني استمرار الحرص على تأكيد عجز المواطن العربي العادي عن معرفة الحقائق السياسية والاجتماعية والثقافية في الأقطار العربية المختلفة ، وفشل في تكوين وجهة نظر موضوعية ، نتيجة ضعف أدوات الاتصال المستقلة عن تمكينه من تكوينها ، أو تكوين وعي جماهيري مشوه وقاصر (السيد ياسين ، ١٩٩٥ ، ١١٤) ، مما أفقد المجتمعات العربية الظهير الأيديولوجي لولحد من أهم الدعائم اللازمة لكسب قضاياها المصيرية .

فمثلاً من أكبر ما يواجه الوجود العربي اليوم من تحديات هو بالقطع التحدي الإسرائيلي . فالمشروع الصهيوني في حد ذاته لا ينبغي عنه نوع من الوجهة الأخلاقية والتاريخية - من وجهة نظرهم - فهو يمثل شعباً حكم عليه بالبقاء في الذات بفعل رؤية دينية تأكيدية للغاية ، فبحث من جديد عن وجود تاريخي عادي على أرض قد سبق له في الماضي العتيق أن احتلها بالغة

وأخرج منها ، فأراد استرجاعها باعتبارها روحانيا (الأرض الموعودة) ، ويقدر ما يكون للغربيين قواعد روحية يهودية مازالت تؤثر فيهم ، ويقدر ما يصير للصهيونيين الذين تنقفوا بالثقافة الأوروبية أبناء أوروبا حين يغادرونها تجاه الآخر فإن ضمير الغربيين يشعر بأنه معنى ببقاء إسرائيل (شام جويت ، ١٩٩٠ ، ٩٧) ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهي تمثل الشوكة التى باستمرار وجودها فى الجسد العربى استمرار تنفيذ مشاهد الهيمنة والثار التاريخى من العرب والمسلمين ، واستمرار استنزاف مواردهم الذاتية ، فما موقع هذا التحدى المزمع فى منظومة الأهداف التعليمية العربية ؟ الإجابة بالطبع غيابه - لأسباب متعددة - فضلا على جملة العوامل الداعمة له من اهتمامات التعليم العربى .

فالمناهجية التى تتبعها البلدان العربية - بصفة عامة - كما خلص محمود قمبر - فى بناء منظوماتها الهندسية لا تزال تقف عند الحدود الشكلية ، إذ عادة ما تكلف لجنة بهض فيها فرد بوضع الوثيقة ، ثم تنتج محتوياتها وصياغتها حتى تستوفى كمالها الشكلى ، وهذه المنهجية البيروقراطية تبدأ من وتنتهى فى أروقة السلطات العليا ، وفى إطار تعليماتها الفوقية ، وغالبا ما تكتفى بموضوعات تقليدية يسلّم بها الناس فى الدين والتراث ، أو النقل من كتابات تربوية عالمية ، أو تلقى إملاءات مفروضة ، فلم تستند فى وضع أهدافها التعليمية إلى تحليل بنية المجتمع وفلسفته ، وقيمه ، ومشكلاته ، والتحديات المحلية والعالمية التى تجابهه ، وطموحاته المستقبلية ، ولم تشرح بموضع النقد والتقويم نظريات وممارسات التربية ، ولم تعدد مصادر تستفتى فيما يمكن أن تقدمه من أهداف وغيرها من العمليات اللازمة لبناء المنظومات (محمود قمبر ، ١٩٩٦ ، ١٠٤) ، ومن ثم تغيب الأهداف الحقيقية وتضطرب العملية التعليمية ، وتهتم بالشكل على حساب الجوهر ، وتصبح مجرد قناع مرضى يخفى وراءه الواقع بكل سوءاته ، وتصبح العملية التعليمية برمتها خاضعة لايديولوجيا للسلطة ، التى تسعى لتكريس هيمنتها بأساليب موجهة ومدروسة ، عن طريق تكوين ثقافة سطحية تسعى بقصد أو بدونه إلى تنقيب الوعي بمساوئ وسلبات الواقع ، ومحاولة تزيينه والإبقاء عليه .

ولذا فإن (التربية بالأهداف) باتت مطلباً ملحاً يلزمها استئتراف المستقبل ، وفى ضوء ما يحمله لنا فى طياته من تحديات متوقعة توضع الأهداف المرحلية لتوجيه التعليم ، وتحديد وظائفه فى إطار الأصول النظرية والأساليب المنهجية الصحيحة سواء فى الممارسة أو التطبيق ، وهذا الاستحداث التريوى ليس بالأمر اليسير ، ذلك أنه يحتاج لكفاح طويل وجهد جهيد لتعريفه فى إطار سلطات سياسية تسعى إلى التحكم الأيديولوجى فى عقول الأفراد ، وتشويه وعيهم بالتحديات

الداخلية والخارجية المحدقة بهم ، لاستمرار تسويق مشروعية النظم الاجتماعية والسياسية السائدة والإبقاء عليها ، مما يصعب فرص الأخذ بأى استحداث تربوى من شأنه تهديد الرغبة الجامحة فى الهيمنة على عقول الشعوب ، إن تفكيراً بالرغبة أو بالتمنى *Wishful Thinking* فى أن تدرك النخب السياسية الحاكمة فى ربوع الوطن العربى أن الاستمرار فى حصار العقل العربى بهذه النوعية الهزيلة من التعليم فى ضوء التحديات الخارجية المحدقة بالوطن لا تفيد سوى المتربسين به ، وحين يجنون حصاد الهيمنة قد لا يفرقون بين شعوب وحكومات ، ويكتوى بنارها الجميع .

ويصبح تطوير العمل التربوى مطلباً ملحاً يستلزم التخطيط للتربية بالأهداف فى إطار خريطة لمشروع سياسى يعتمد الديمقراطية الحقيقية أساس الحكم، وتصميم البنى التعليمية فى جوانبها المختلفة على مفاصل الأهداف الموضوعية وهذا يتطلب عدداً من الإجراءات (محمود صبر، ١٩٩٦، ١١٧-١١٦) :

١ - تشكيل لجنة من كبار التربويين وأساتذة الجامعات وممثلى الهيئات والقطاعات ذات العلاقة بالتربية لبدء منظومات هدفية فى ضوء ظروف المجتمع العربى والتحديات التى تجابهه ، وخبرات الدول ذات التجارب الناجحة فى تجديد منظوماتها الهدفية .

٢ - تشكيل لجان فنية متخصصة للقيام بعملية :
(أ) تحليل متطلبات الأهداف ووضع إجراءات تنفيذية لتحقيقها على مستوى الخطة أو البرنامج أو المنهج المدرسى .

(ب) تأليف الكتب الدراسية لوضع المحتويات المناسبة وتعيين الطرائق والوسائل والخطوات الواجب اتباعها فى التدريس .

(ج) وضع نماذج ووحدات تعليمية لها أهداف محددة مصاغة إجرائياً ولها مواقف مخططة ومحتويات واضحة ومفصلة وأساليب مفضلة تؤدى إلى تحقيق الأهداف .

٣ - إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريب من فى الخدمة على مفاهيم وخبرات وتقنيات العمل بالأهداف .

هذا بالإضافة إلى المراجعة المستمرة والتقييم المرحلى لتدراك الأخطاء ، وإصلاح العيوب، وتصحيح المسار ، كضمانات حيوية لجودة المخرجات المستهدفة .

(ب) تحليل المحتوى :

جدول (٤) يوضح نتائج تحليل محتوى موضوعات العينة المحملة بعناصر
الوعي السياسي في مقرري (البنين / البنات)

تصنيف عناصر الوعي	م	اللفظ	تكرارات اللفظ الفرعية (بنون)			مجموع اللفظ	الوزن النسبي %	تكرارات اللفظ الفرعية (بنات)			مجموع اللفظ	الوزن النسبي %
			١	٢	٣			١	٢	٣		
عناصر الوعي بأسس الديمقراطية الحوار والهبة	١	طرسه ثقافة	٣	١٢	-	١٥	١٥,٨	٢٦	١	٥	٣٢	١٦,٢
	٢	الطبع والهبة	٢	-	-	٢	٢,١	٦	٢	-	٨	٤,١
	٣	الغنى الرابع	-	٤	-	٤	٤,٢	٤	٨	٢	١٤	٧,١
	٤	المكر والخديعة	٦	٨	-	١٤	١٤,٧	١٦	١٢	٢	٣٠	١٥,٢
	٥	تحقيق للفرقة	-	-	١	١	١,١	٣٥	١٣	-	٤٨	٢٤,٤
	٦	استنزاف الموارد	-	-	١	١	١,١	٤	٢	-	٦	٣,٠
عناصر الوعي بأسس الديمقراطية المواجهة	مجموع											
	٧	الاتحاد والتعاون	٣	١٦	٨	٢٧	٢٨,٩	٩١	٣٨	٩	١٣٨	٧٠,١
	٨	محض المزاعم	٢	٥	-	٧	٧,٤	٣	٦	٢	١١	٥,٦
	٩	استخدام الحيلة	٥	١١	-	١٦	١٦,٨	١	-	-	١	٠,٥
	١٠	الاستعداد للمواجهة	١٤	-	-	١٤	١٤,٧	٢	-	-	٢	١,٠
	١١	الشجاعة والقوام	٢	٦	٣	١١	١١,٦	١٦	١٦	-	١٨	٩,١
	١٢	العزة والسمو	٢	٥	-	٧	٧,٤	٢	٢	-	٤	٢,٠
	مجموع											
			٢٨	٢٧	٣	٥٨	٦١,٠	١٧	٤٠	٢	٥٩	٢٩,٩

بلغت جملة الوحدات في الموضوعات الخاضعة للتحليل في كتاب البنين (١١٧) وحدة
شغلت (١٢) صفحة من القطع الكبير شاملة التكريرات، بينما بلغت مثيلتها في كتاب البنات (٣٢٤)
وحدة شغلت (٣٨) صفحة من القطع الكبير شاملة التكريرات .

مجموع تكرارات اللفظ للبنين (٩٥) ، وبلغ معامل ثبات التحليل ٠,٨٥٢ ، حيث بلغ عدد
اللفظ المتفق عليها في مرتي التحليل ٨١ فة .

مجموع تكرارات اللفظ للبنات (١٩٧) ، وبلغ معامل ثبات التحليل ٠,٨٣٧ ، حيث بلغ عدد
اللفظ المتفق عليها في مرتي التحليل ١٦٥ فة والقيمتان دالتان عند مستوى ٠,٠٠٥ .

وقد ضُمّنت هذه النتائج في ثلاثة دروس [جدى ينجى أمه (شعر) - ويل للقوى من
الضعيف (نثر) - الذئب والحمل (قصة شعرية)] من مقرر البنين ، خمسة دروس [صبي
بطل (قصة نثرية) - أكلت يوم أكل الثور الأبيض (قصة نثرية) - وطني (نشيد) - الذئب

والحميل (قصة شعرية) (٢) - سأعود إلى عملى (قصة نثرية) [من مقرر البنات ، وجميعها تعتمد على توظيف القصص الحيوانى فى عرض الفكرة ، وما تحمله من معانى دلالية عدا درس (جندى ينجأ أمه) فى مقرر البنين ، ودرسى (وطنى - صبى بطل) فى مقرر البنات ، والدروس فى جملتها غنية بذلالات الوعي السياسى ، بشقيه (عناصر العدوان والهيمنة - وعناصر المجابهة والمقاومة) فى معانى مبسطة ، يمكن أن توظف بشكل إيجابى فى تنمية الوعي السياسى بالعلاقات الراهنة ودوافعها بين الغرب وبلدان الوطن العربى ، ولعل ما يضمن لها التأثير فى هذه السن والقبول بها فى مثل بلداننا العربية أنها تعتمد على الحيوان - سواء فى الحكايات الشعرية الرمزية ، أو القصص النثرية - فى تمرير قيم ذات مضامين إنسانية ، والتعبير بالرمز عن بعض قضايانا السياسية والاجتماعية .

فالحكاية على لسان الحيوان نمط من الأنماط القصصية الذائعة فى آداب العالم ، عرفت - إبداعا وتنوعا - كل الثقافات والحضارات الأولى إرثا شرعيا من المراحل الأسطورية للشعوب ، وتطورت شكلا أدبيا من أشكال الأدب الشعبى ، بعد أن تبددت وظيفتها الأسطورية ، ومن ثم تعد - حسبما يرى محمد النجار - من أقدم أنماط القصص الشعبى الذى لا يزال نابضا بالحياة تنوعا واستلهاماً حتى اليوم ، مما جعله يفرض نفسه على الآداب ، فاستلهمها أو حاكها قديما وحديثا كبار الأدباء فى أعمال أدبية رائعة ، وهى قادرة على تجاوز كل الخطوط الحمراء لأية رقابة سياسية أو سلطة دينية على مر العصور ، وهى على الرغم مما يحمله ظاهرا من لهو وتسليه إلا أن باطنها مغمم بالحكمة التى يمكن الاستفادة منها لإفادة تعليمية قصوى (محمد النجار ، ١٩٩٥ ، ١٨٧ - ١٨٨) :

ونقد عرف هذا النوع من الأدب مجموعة من الأشكال والأنواع القصصية لعل من أهمها وأكثرها انتشاراً (حكاية الحيوان The Beast Fable الرمزية التعليمية) - رواية الحيوان (النثرية) ، فالحكاية الرمزية التعليمية والرواية النثرية تمثل إطاراً أو قناعاً مناسباً تاريخياً وحضارياً للنقد السياسى ، يلعب فيها الحيوان دوراً (إنسانياً) فى حكاية محدودة ، تتكون فى العادة من أحداث واحدة تحمل مغزى أخلاقيا ، أو درسا اجتماعيا ، أو مضمونا سياسيا ، أو هدفا تربويا ، ونظراً لإنسانية المضامين التى يعالجها فقد استخدمه المصريون القدماء - كما تشير

(٢) نصها يختلف عن مثيله لدى البنين بيد أن التصنيف يركزان على معنى دلالية واحدة تفسر علاقة القاهر بالمقهور .

النصوص الواردة في أوراق البردى وعلى جدران المعابد - فى النقد السياسى أو لغايات تربوية، كما استخدمه البابليون فى شكل أخلاقى تربوى ، ووظفه رجال الدين اليهود فى بث التعاليم البوذية ، واستند إليه اليونانيون والرومانيون فى كشف المظالم السياسية والاجتماعية أو لغايات أخلاقية وتربوية ، وبقدر احتفاء الشعر لتقديم بقصص الحيوان الرمزية لغايات متعددة سياسية واجتماعية وتربوية ، جاء احتفاء القرآن الكريم بهذا الشكل القصصى لغايات دينية ووعظية ، كما احتفت أيضا بهذا النوع من القصص أمهات المصادر التراثية ، بدءا بالجاحظ ، وابن قتيبة ، وابن عبد ربه ، مروراً بأبى حيان التوحيدى ، وأبى العلاء المعرى وغيرهما وانتهاء بالنويرى، واللميرى ، الأمر الذى يشير إلى مدى احتفاء المزاج القومى العربى بهذا القلب القصصى ، لما يوفره له من رموز وأقنعة أدبية قادرة على التعبير - دون أن يصطدم بالسلطة - عن قضاياها السياسية والاجتماعية (محمد النجار ، ١٩٩٥ ، ١٨٨ - ١٩١) .

فيما عدا ذلك فإن بقية الموضوعات تدور فى دائرة التخصص الضيق ، لتعبر عن سطحية الأهداف ، وتهمل القضايا الإنسانية الأساسية ، أو قضايا الوطن الرئيسية ، وتحدياته الراهنة ، كالحروب الطاحنة ، والصراعات الاجتماعية ، ونظم الحكم ، وصور الظلم والقهر الاجتماعى ، وغيرها من الأزمات المحدقة ، ويبرز اهتمامه بتضخيم وسرد أمجاد الماضى ، ويُغَيَّب أو يسطح آلام الحاضر ، ويتجاهل تحديات المستقبل ، وهنا يكون وعياً زائفاً لأنه يفنّد المقومات النقدية ، ويتخفف من القومية ماعياً إلى التركيز على القطرية والإقليمية .

فالمراقب لمسيرة التطوير التعليمى العربى خصوصاً فى دول الخليج فى الفترة الأخيرة يلاحظ - كما أشار سعيد إسماعيل - الانكفاء على الذات فى الكثير من المواقع ، فقد رفع هذا الاتجاه لى بداية الأمر شعاراً له وجاهته ، وذلك عندما صدرت رغبات مثل (التكويت) أو (السعودية) أو (العمين) ، إذ فهم من ذلك أن يحل أبناء البلد تدريجياً فى وظائف التعليم المختلفة، لكن هذا الشعار امتد ليشمل تغييراً فى الموضوعات والمقررات الدراسية ، لتكريس صور التمايز الإقليمى على حساب التوحد القومى ، وتحتمل فيه الجهود التعليمية والثقافية المشتركة النتائج السلبية للخلافات السياسية (سعيد إسماعيل ، ١٩٩٩ ، ١١٧) ، وهو ما يمثل واحدة من الأسباب الأساسية لظهور وتنامى الانتماء الإقليمى على حساب الانتماء القومى .

كما أنه مما يزيد من تعرض قضايانا لأخطار لا يمكن التنبؤ بمدى فداحتها أنه فى حين تهتم الصهيونية بالبحث الأيديولوجى جيلاً بعد جيل من تعاليم كتبهم كظهير فكرى لتدعيم أواصر

مشروعهم الاستعماري ، وحفظت صفحات الكتب بالوصايا التي تحصل في حناياها الدفع الأيديولوجي لاجتلال الأرض ، وإذلال مكانها ، ونهب خيراتها " فضعوا كلماتي هذه على قلوبكم ونفوسكم واربطوها علامة على أيديكم ولتكن عصائب بين عيونكم ، وعلموها أولادكم متكلمين بها حين تجلسون في بيوتكم وحين تمشون في الطريق وحين تنامون وحين تقومون ، واكتبها على قوائم أبواب بيتك وعلى أبوابك ، لكي تكثر أيامك وأيام أولادك على الأرض التي أقسم الرب لأبائك أن يعطيهم إياها كإيام السماء على الأرض ، لأنه إذا حفظتم جميع هذه الوصايا التي أنا أوصيكم بها لتعلموها ، لتحبوا الرب إلهكم ، وتسلكوا في جميع طرقه ، وتلتصقوا به ، يطرده الرب جميع هؤلاء الشعوب من أمامكم ، فترثون شعوباً أكبر وأعظم منكم ، كل مكان تدوسه بطون أقدامكم يكون لكم من البرية ولبنان ، من النهر نهر الفرات إلى البحر الغربي يكون تخمكم ، لا يقف إنسان في وجهكم ، للرب إلهكم يجعل خشيكتكم ورعيكم على كل الأرض التي تدوسونها كما كلمكم .. " (العهد القديم / سفر التثنية ، الإصحاح الحادي عشر ، ٢٩٧ - ٢٩٨) .

أما الكلمات الوصايا فهي تدور في معاني " هم خبزكم لا تخافوهم (التثنية / الإصحاح الأول) " لا تزيغوا بمينا أو يمارا لكي تحبوا وتطيلوا الأيام في الأرض التي تملكونها " (التثنية / الإصحاح الخامس) ، وتأكل كل الشعوب " (التثنية / الإصحاح السابع) ، " وقد اختارك الرب لكي تكون له شعباً خاصاً فوق جميع الشعوب الذين على وجه الأرض " (التثنية / الإصحاح الرابع عشر) ، " حين تقترب من مدينة لكي تحاربها استدعها إلى الصلح ، فإن أجابتك إلى الصلح وقتحت لك فكل الشعب الموجود فيها يكون للتسخير ويستعبد لك ، وإن لم تسالمك بل عملت معك حرباً فحاصرها ، وإذا دفعها الرب إلهك إلى يدك فأضرب جميع نكورها بحد السيف ، وأما النساء والأطفال والبهائم وكل ما في المدينة غنيمتها فتغنمها لنفسك وتأكل غنيم أعدائك التي أعطاك الرب إلهك ، هكذا تفعل بجميع المدن البعيدة منك جدا التي ليست من مدن هؤلاء الأمم هنا ، وأما مدن هؤلاء الشعوب التي يعطيك الرب إلهك نصيباً فلا تستيق منها لسة ما ، بل تحررها تحرير الحيثيين والأموريين والكنعانيين والفرزيين والحيويين واليبوسيين كما أمرك الرب إلهك ، لكي لا يعلموكم أن تعملوا حسب جميع أرجاسهم التي عملوا لألتهم فتخطلوا إلى الرب إلهكم " (التثنية / الإصحاح العشرون) .

ففي حين تهتم الصهيونية وحلفاؤها باستمرار البث العقدي هذا في وسائل تربية الأطفال فتاجسنا وسائل الإعلام المقروءة والمرئية بأخبار عن الاستجابة لضغوط أمريكية وغربية بالبدء في التخطيط لتفسير مناهج الدراسة في بعض البلدان العربية ، بزعم أفنح في إقناع الوجدان

العربى أن ما يوصف (بالإرهاب) هو نتاج لتأثير المناخ فى المدارس (الديوبندية) فى باكستان وأفغانستان فى صياغة الشخصية العدائية للغرب، فإن صبح هذا الطرح فإن ذلك يعنى بدايات مؤامرة جديدة تحاك للعرب، تعد وتجهز تحت ضغوط اللوى الصهيونى، الذى لا بد أنه اقتنع - بعد النجاح الذى حققه فى تشكيل الشخصية الصهيونية بسماتها المطلوبة - بضرورة التحكم فى منابع صياغة الشخصية العربية، ومنابع تشكيل وجدانها، حتى يضمن استمرار إنتاج نظم التربية المناطة بشخصيات (ممسوخة) تعجز عن مجابهة مشروع الهيمنة، والرضوخ لرغباتها، وهذا إذا لم يقاوم بإجراءات على مستوى التحدى يعد نقلة خطيرة لها ما بعدها فى مسيرة التعليم العربى، الذى يعاني من الكثير من الأزمات، وإضافة نكبة أخرى إلى نكباته بالسماح بالتدخل الخارجى فى المحتوى الذى نرغب فى صياغة الشخصية العربية على أساسه.

وإذا كانت الحاجة ملحة لمراجعة مناهجنا، وإعادة صياغة محتواها فى ضوء الأهداف المعتمدة، والتحديات الراهنة، وصورة الشخصية التى نرجو صياغتها، لا فى ضوء المحاولات الغربية الراحنة للقفز على الخصوصيات الثقافية لمجتمعاتنا، ومحاولة التدخل - الجراحى أحيانا - فى صياغة البرامج الدراسية فى الكثير من الأقطار العربية والإسلامية - خصوصا بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ - وإذا كانت هناك دعوة أصيلة يزداد أنصارها يوما بعد يوم لإصلاح الشأن التعليمى والثقافى فى البلدان العربية، ومراجعة الخطاب الثقافى والدينى المساند فى ضوء مآلاته وآثاره على العقل العربى والمسلم، فإن هذه الدعوة ودراستها وخطوات تنفيذها يجب أن تظل شأنا داخليا فحسب، تتم فى ضوء الصالح العالم، وإيمانا بضرورة التحديث لمباشرة النهضة العربية والإسلامية المستهدفة، وأى صورة من صور التدخل الخارجى يجب أن تقابل بالرفض، لأن فى قبوله الكثير من المآسى لا شك، بالإضافة إلى أن ذلك سوف يفتح الباب بالضرورة لصور أخرى من التدخل، تمتاز فيه الرؤى الثقافية والتعليمية بالمواقف والمصالح السياسية والاقتصادية والأيديولوجية.

كما أننا إذا سلمنا بضرورة الحاجة لإعادة النظر فى المناهج الدراسية فى ضوء التحديات الراحنة، فإن ذلك يفقد وظيفته إذا كان مغروضا من الخارج، ذلك أن إصلاح المنهج لا يتم فى فراغ، فهو وثيق الصلة بجملة التحولات الاجتماعية والسياسية وظروفها الراحنة، وأهدافها المرجوة، فضلا عن الخصوصية الثقافية التى تدور فى إطارها، الأمر الذى معه يتعذر تجهيزه وترويجه عندنا بأسلوب (تيك أوى) لأن الأفكار لا تصنع حسب الطلب، وإنما لا يكتب لها الاستمرار والنمو إلا إذا خرجت من رحم الواقع، واتسقت مع ظروفه، واستجابت لمقتضياته.

(ج) مؤشرات وعي المعلم وانعكاساتها على طريقة التدريس :

جدول (٥) يبين نتائج ملاحظة إعداد وتنفيذ درس العينة في الفصول (بنون / بنات)

عناصر الملاحظة	العينة	العدد والنسبة	عرض المحتوى								تجاهات توظيف المحتوى	
			أهداف الدرس		التمهيد		طريقة العرض		الحصاد			
			واضحة	غامضة	مناسب	غير مناسب	لغائية	إتقالية	وقائى	سطحي		تغليب الوعى
فى إعداد الدرس	المعلمون	العدد	٧	١	٨	-	٤	٤	-	٨	٨	-
		%	٨٧,٥	١٢,٥	١٠٠	-	٥٠	٥٠	-	١٠٠	١٠٠	-
	المعلمات	العدد	٩	-	٩	-	٤	٥	-	٩	٩	-
		%	١٠٠	-	١٠٠	-	٤٤,٤	٥٥,٦	-	١٠٠	١٠٠	-
فى تنفيذ الدرس	المعلمون	العدد	٥	٣	٨	-	١	٧	-	٨	٨	-
		%	٦٢,٥	٣٧,٥	١٠٠	-	١٢,٥	٨٧,٥	-	١٠٠	١٠٠	-
	المعلمات	العدد	٧	٢	٨	١	٣	٦	-	٩	٩	-
		%	٧٧,٨	٢٢,٢	٨٨,٩	١١,١	٣٣,٣	٦٦,٧	-	١٠٠	١٠٠	-

يلاحظ من بيانات الجدول :

(أ) هناك فجوة كبيرة في عناصر (أهداف الدرس - التمهيد - طريقة العرض - الحصاد)

بين إعداد الدرس وتنفيذه ، ففي الإعداد اتسمت الأهداف بالوضوح لدى جميع المعلمين في مقابل ٨٧,٥% لدى المعلمين ، وصيغ التمهيد لدى جميع المعلمين والمعلمات بشكل مناسب، ومال إعداد الدروس إلى الطريقة الإلقائية بنسبة ٥٠% لدى المعلمين ، ٥٥,٦% لدى المعلمات ، بيد أن تحضير الدروس حفل بالحصاد السطحي لدى المعلمين والمعلمات بحيث لا يكاد يخرج عن مجرد معرفة معاني كلمات ، وإعادة سرد بعض جوانب القصص، ولم تعكس الدروس الاستفادة من الموضوعات سوى نتائج ضحلة تعكسها نتائج الجدول (٦) .

(ب) أما في تنفيذ الدروس فقد تراجع وضوح الأهداف إلى ٦٢,٥% بين المعلمين ، وبين المعلمات ٧٧,٨% ، وسار التمهيد للدرس أثناء الشرح حسبما تم إعداده عند المعلمين ، بينما تراجع تنفيذه عند المعلمات حتى وصل ٨٨,٩% بفارق ١١,١% فلم يتم التنفيذ حسب الإعداد، وبينما أعد الدروس ٥٠% من المعلمين اعتماداً على الطريقة النقاشية ، لم ينفذها

سوى ١٢,٥% من جملة المعلمين ، ومال بقتهم إلى الطريقة الإلقائية ، أما المعلمات فقد راجعت النسبة بين اللاتى أعددن الدروس بطريقة نقاشية والتي بلغت ٤٤,٤% ، إلى ٣٣,٣% عند التنفيذ ، وغلب على الأخريات الطريقة الإلقائية .

(ج) وجاء الحصاد سطحيًا بين العينتين سواء فى إعداد الدروس أو فى تنفيذها ، ودارت حول قشور المعرفة التى تضمنتها النصوص، اتضحت بشكل جلى فى بيانات الجدول التالى:

جدول (٦) يبين مؤشرات وعى المعلم / عدم وعيه بضرورة توظيف التعليم فى التوعية السياسية

م	استقصاء وجهة نظر المعلم / المعلمة فى المحتوى وتوظيفه كمؤشرات وعيه / عدم وعيه			
١	الدروس المستفادة من الدرس :		المعلمون (ن=٨)	
			المتكررات	المعلمات (ن=٩)
			%	المتكررات
	أ - تنمية بعض المهارات اللغوية عند التلاميذ.		٨	٣٤,٨
	ب - تمرين ملكة الحفظ والتذكر بحفظ النص .		٥	٢١,٧
	ج - لفت نظر التلاميذ إلى الحذر من الغدار .		٨	٣٤,٧
	د - إرساء قيمة التعاون وبذل النصيح .		٢	٨,٧
	٢ الدروس المستفادة فى البينين الآخرين :		٢٣	٩٩,٩%
	أ - إعداد القوة لمقاومة المعتدى .		٨	٢٢,٩
	ب - جواز اللجوء إلى الحيلة .		٨	٢٢,٩
	ج - الاستفادة من تجربة الآخرين .		٣	٨,٦
	د - الاقتناع بأن شريعة القاب خير ولعترال .		٤	١١,٤
	هـ - الاستماع إلى النصيح .		٥	١٤,٣
	و - الحذر من الغدار .		٧	٢٠,٠
	٣ عدم إمكانية توظيف النص فى تنمية الوعى بالوضع العربى فى النظام العالمى الجديد		٣٥	١٠٠%
	أ - عدم اشتغال التعليم بالأمور غير التعليمية .		٤	٥٠,٠
	ب - غير مستعد لمواجهة المتاعب .		٢	٢٥,٠
	ج - أموز تعرض للمساعدة .		١	١٢,٥
	د - تجاوز للخطوط الحمراء .		-	-
	هـ - يحتاج ثقافة سياسية واسعة .		١	١٢,٥
			-	-
			٨	١٠٠
			٩	٩٩,٩

لكي تحقق العملية التعليمية أهدافها لابد أن تعاد صياغتها على مرحلتين ، حيث يقوم المعلم بتصميمها أولاً ، ثم يسعى إلى تطبيقها واقعياً ثانياً ، لتتأغم الظروف المعيش في الواقع وتتفاعل معه ، فالواقع يغلى تصوراتنا دائماً ، وكثيراً ما تبدع أشكال جديدة للتعليم ، وتستحدث صيغ لتوظيف التعليم لفهم الواقع بظروفه المتجددة والمتغيرة ، وتستخدم وسائل معروفة ولكن بشكل جديد ، ولا يستأى ذلك ما لم يتم الانفتاح الكامل على جميع الخبرات والمعلومات التي يتضمنها المنهج دون ما حواجز أو قيود تعوق أو تشوه الوعي بها ، وتوظيفها لفهم الواقع ، مما يحول على وعى المعلم أولاً ، وجهده ثانياً في وضع هذه المعلومات والخبرات في مداول وعى التلاميذ ، فما موقع المعلم من كل هذا في خريطة التعليم العربي ؟

الملاحظ أن المعلم غالباً ما يعمل في ظروف مهنية تفقد الاستقلال الذاتي ، فيحكم الدور التقليدي الذي يقوم به في تربية النشء عبر تاريخ طويل لا يمنح الحق وحده (أو إطلاق يده) في عمله ، وإنما يتم عمله دوماً من خلال سلطة أعلى قد تكون سلطة الدولة ككل ، أو السلطة الدينية ، أو نفوذ الآباء ، وغيرها ، ولا يزال هذا المبرر يستند إلى فكرة (التعليم بالتفويض) ، والذي يعلى أن المعلم بدأ عمله مفوضاً عن الأسرة في تربية الأبناء ، نتيجة للحاجة التي فرضتها ظروف تعقد المجتمعات ، والتنوع المهني المتمخض عن التطور الاقتصادي ، بعد أن قضى الإنسان حقبة طويلة لا يحتاج لمن يعلم أولاده خارج الأسرة في إطار المجتمع البسيط .

ومن هنا أصبح المعلم ودوره يدوران في حيز ضيق وقالب جامد يحولان دون التجديد والإبداع في توظيف المحتوى لإنكاء الوعي السياسي ، وهذا إن لم يكن راجعاً إلى التقادم هو نفسه للوعي بأبعاد العلاقات الدولية التي يسعى إلى تكريسها ما يسمى بالنظام العالمي الجديد ، فإنه يرجع إلى الرقابة الداخلية التي يمارسها غالباً على نفسه فتحول بينه وبين الخوض فيما لا يجوز ، أو تمنعه من تجاوز الخطوط الحمراء التي تحدد وظيفته التقليدية في الفصل ، كنتيجة لإدراكه بحكم خبراته الاجتماعية ما قد يتعرض له من مؤاذات أو مشكلات إذا ما اتسمت رؤيته ببعض الجراءة ، ويكون خطابه أكثر قدرة وفاعلية في خلطة منظومة القيم السياسية ، والإسهام في تحريك المجتمع في الاتجاه الذي يتخيره ، فاطمأن إلى ضرورة التخفف من وطأة هذا العبء التقسيل ، واستأنس بالعمل التقليدي حسماً اتفق في نقل المعرفة بالتلقين ، والتركيز على قشور المعرفة وتسطيحها ، بدلا من تحمل تبعات التعمق فيها وتوظيفها .

وإذا كانت النظم التعليمية العربية بوجه عام أصبحت تشجع مفهوم التعليم البنكي فإن مخرجاتها لا تكون سوى أعداد بشرية سهلة القيادة ، متألمة مع الواقع المفروض عليها ، فكلما

تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات ، كلما قل وعيهم بالعالم المنوط بهم تغييره ، لأن المعرفة المبتسرة السطحية التي أريد لهم أن تملأ عقولهم تسعى إلى تقليل القدرة الإبداعية عندهم، أو إلغائها تماماً، من أجل خدمة أغراض القاهرين، الذين لا يرغبون في أن يصبح العالم مكشوفاً لهؤلاء، أو أن يصبح موضوعاً للتغيير، ولذلك يحرص القاهرون على وأد أية محاولة تستهدف تنمية المقدرة النقدية عند الطلاب (سعيد إسماعيل ، ١٩٩٩ ، ١٢) .

كما أن عملية استيعاب الفرد للتجربة الاجتماعية بكل تجلياتها الثقافية والفكرية والنفسية هو العمود الفقري للوعي ، ويعني الاستيعاب الفهم وما يتطلبه من عمليات عقلية ، غير أن اعتماد عملية التعليم على النقل يشكل القاع الذهني للتخلفية ، وينسج لها حركيتها المكبلة ضمن قوقعة الماضي ، مما يحول بينها وبين فرص التحرر من تكرار نفسها ، وإعادة إنتاجها ، وهي بذلك تكون قادرة على إعادة إنتاج سمات التخلف عبر الفرق حتى الأذنين في المنقول المعرفي (أو المعرفة بالنقل) ، بالإضافة إلى القدرة على محاربة وتثبيط الفكر النقدي التطوري البناء ، وهذا يؤدي إلى تأطير وقولبة أنماط التفكير لدى الأجيال الجديدة ، والركون باطمئنان إلى ما هو متداول من أطروحات وتفسيرات ، وبذلك يهيئ هذه الأجيال بالضرورة إلى الانحراف فكريا ومعرفيا واجتماعيا ونفسيا في خضم نسج نمط للتخلف السائد في المجتمع العربي (أحمد اليوسف ، ١٩٩٦ ، ٨٥ - ٨٦) ، وفي ضوء جملة هذه الظروف المعقدة والصعبة ان يقوى للتعليم العربي على مواجهة مطالب الحاضر ، وتحديات المستقبل بغير إعادة النظر في الواقع الذي يعمل في إطاره المعلم ودوره ، وظروف إعدادهِ وتدريبهِ ، وقبل ذلك الاعتراف الكامل باستقلالية مهنة التعليم .

٥ - مؤشرات تكوين الهوية والاندماج :

جدول (٧) يبين مؤشرات الانتماء الوطني والعربي والعالمي لدى البنين والبنات في مدارس العينة

[illegible]

تابع جدول (٧)

التمالاج	البنيون												البيانات				معاملات الاتفاق	
	التفضيل (١)		التفضيل (٢)		التفضيل (٣)		التميز المكون		التفضيل (١)		التفضيل (٢)		التفضيل (٣)		النموذج المكون		معامل التفضيل	معامل الكراهية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
بريطانيا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢
السعودية	٢٤٤	٧٩,٧	٣٧	١٢,١	٢٠	٦,٥	١٩	٦,٢	٢٣٧	٨١,٢	١٩	٦,٢	١٩	٦,٢	٢٠	٦,٥	٠,٠٠٤١	٠,٠٠٤١
لبنان	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
البحرين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٠٠٤٥	٠,٠٠٤٥
سوريا	٧	٢,٢	٢	٠,٦	٨	٢,٦	-	-	١٧	٥,٦	٨	٢,٦	١٧	٥,٦	-	-	٠,٠٠٧٨	٠,٠٠٧٨
العراق	-	-	-	-	-	-	-	-	١٧	٥,٦	٢	٠,٦	١٧	٥,٦	١٧	٥,٦	٠,٠٠٥١	٠,٠٠٥١
البحرين	٣	٠,٩	١١	٣,٦	١٧	٥,٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٠٠٥٣	٠,٠٠٥٣
البحرين	٣	٠,٩	-	-	-	-	-	-	٢	٠,٦	٢	٠,٦	-	-	-	-	٠,٠٠١١	٠,٠٠١١
الكويت	٢	٠,٧	٧	٢,٢	١١	٣,٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٠٠١٣	٠,٠٠١٣
السلطنة	٢	٠,٧	٢٩	٩,٥	٤٥	١٤,٧	-	-	١	٠,٣	٢٧	٨,٦	٤٥	١٤,٧	-	-	٠,٠١٢٢	٠,٠١٢٢
لبنان	-	-	٨	٢,٦	٤٥	١٤,٧	-	-	٤	١,٢	٢٥	٨,٦	٤٥	١٤,٧	-	-	٠,٠١٨٧	٠,٠١٨٧
امريكا	٩	٢,٩	٩٨	٣٠,٠	٤٢	١٣,٧	٢٣	٧,٥	٢	٠,٦	٢٧	٨,٦	٢٣	٧,٥	١٢	٣,٦	٠,٠٢٨٨	٠,٠٢٨٨
السعودية	-	-	٢	٠,٦	١	٠,٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الامارات	-	-	-	-	-	-	١	٠,٣	١٢	٣,٦	١٢	٣,٦	١٢	٣,٦	-	-	٠,٠٢٨٧	٠,٠٢٨٧
البحرين	-	-	٢	٠,٦	٩	٢,٩	-	-	٢	٠,٦	١٢	٣,٦	١٢	٣,٦	-	-	٠,٠٢٩٥	٠,٠٢٩٥
قطر	-	-	١	٠,٣	٤	١,٢	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٠٢٩٥	٠,٠٢٩٥
السعودية	-	-	-	-	-	-	٢٤٥	٨٠,١	-	-	-	-	-	-	-	-	٨٨,٧	٨٨,٧
السودان	٨	٢,٩	-	-	-	-	-	-	٩	٢,٩	٨	٢,٩	-	-	-	-	٠,٠٣٦١	٠,٠٣٦١
عمان	-	-	-	-	-	-	٢	٠,٦	١	٠,٣	-	-	-	-	-	-	٠,٠٣١٥	٠,٠٣١٥
اليمن	٣	٠,٩	١	٠,٣	٢	٠,٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٠٣٢١	٠,٠٣٢١
موريتانيا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مجلس التعاون الخليجي	٤	١,٢	٧١	٢٢,٢	٥٥	١٧,٩	-	-	١	٠,٣	٥٥	١٧,٩	٥٥	١٧,٩	-	-	٠,٢٢٢١	٠,٢٢٢١
جملة	٢٠٩	٦٠,٩	١٠٠	٣٠,٩	١٠٠	٣٠,٩	١٠٠	٣٠,٩	٢٢٢	٦٠,٩	١٠٠	٣٠,٩	٢٢٢	٦٠,٩	١٠٠	٣٠,٩	-	-

١ - تبين النتائج الجدولية معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين عيني (البنيون/ البيانات) يعكس استتار السعودية بأعلى معدلات التفضيل في مؤشرات الانتماء الوطني والعربي والعالمي ، والفروق ضئيلة بين العينتين إذ لا تتعدى ١,٥% لصالح البيانات ، وتشير مؤشرات الانتماء إلى أن هناك معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين البنين والبنات في تفضيل أمريكا ، وتشير الأوزان النسبية لمستويات التفضيل الثلاثة إلى ارتفاع معدلات التفضيل الثاني لدى البنين ، والثالث لدى البنات ، وانخفض معامل الاتفاق حول الكراهية إلى الحد الذي أصبح غير ذي دلالة إحصائية بين العينتين .

- ٢ - كما يوجد معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين في تفضيل مجلس التعاون الخليجي، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل الثلاثة إلى ارتفاع معدلات التفضيل الثاني لدى البنين يليه التفضيل الثالث، في حين استأثر التفضيل الثاني بنصيب كبير لدى البنات.
- ٣ - كما ظهر معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين في تفضيل فلسطين، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل استأثر التفضيل الثالث بنصيب كبير لدى البنين والبنات يليه التفضيل الثاني.
- ٤ - ويوجد معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين في أن مصر تأتي في المرتبة الخامسة وفقا للإحصاءات، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل استأثر التفضيل الثالث بنصيب كبير يليه التفضيل الثالث لدى البنين، في حين انعكس الوضع بالنسبة للبنات حيث استأثر التفضيل الثاني بالنصيب الكبير يليه التفضيل الثالث.
- ٥ - ثم تأتي لبنان في المرتبة السادسة إذ أظهرت الإحصاءات معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين في تفضيل لبنان، وأشارت الأوزان النسبية إلى ارتفاع معدلات التفضيل لدى البنات عنها لدى البنين.
- ٦ - وتأتي الكويت في للمرتبة السابعة إذ أشارت الإحصاءات إلى أن هناك معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين العينتين في تفضيل الكويت، وتشير الأوزان النسبية لمستويات التفضيل إلى أن التفضيل الثالث لدى البنات قد استأثر بالنصيب الأوفر عنه لدى البنين.
- ٧ - وأظهرت الإحصاءات أن هناك معامل اتفاق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين العينتين في تفضيل دولة الإمارات، وتشير الأوزان النسبية لمستويات التفضيل إلى ارتفاع التفضيل الثاني لدى البنات في حين ارتفع التفضيل الثالث لدى البنين، تليها سوريا إذ ظهر معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين العينتين حول تفضيل سوريا، وأظهرت الأوزان النسبية لارتفاع التفضيل الثالث عند البنات عنه لدى البنين، كما يظهر معامل اتفاق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ أيضا بين العينتين في تفضيل البحرين، وتزيد معدلات التفضيل بين البنات عنها بين البنين، وفي المرتبة الحادية عشرة تأتي البرازيل إذ بينت النتائج وجود معامل اتفاق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين

العينيتين في تفضيل البرازيل ، وأشارت الأوزان النسبية لمستويات التفضيل استثنائ البنين بغالبية تكرارات التفضيل أكثر من البنات .

٨ - وتحتل السودان المرتبة الثانية عشرة تليها بريطانيا - الجامعة العربية - قطر - الأردن - فرنسا - اليمن - عمان - الجزائر - العراق ، حيث أظهرت النتائج وجود معاملات اتفاق غير دالة إحصائيا حول تفضيل هذه الأقطار ، وتشير الأوزان النسبية إلى قلة التكرارات في التفضيلات الثلاثة ، إلا أن الإحصاءات أشارت إلى معامل اتفاق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين البنين والبنات حول كراهية العراق ، زادت أوزانها النسبية بين البنين عنها بين البنات .

٩ - وتشير الإحصاءات إلى ندرة تكرارات التفضيل لكل من المغرب وتونس ، وانعدامها تماما لكل من ليبيا والصومال وجيبوتي وموريتانيا ، وإسرائيل ، وهذه الأخيرة بلغ معامل الاتفاق حول كراهيتها ٠,٨٤٢ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، والأوزان النسبية تشير إلى معدلات كراهية مرتفعة بين البنين ٨٠,١ وبين البنات ٨٨,٧% من إجمالي العينتين .

وتعكس النتائج استثنائ السعودية بأعلى معدلات التفضيل ، وتذبذب معدلات التفضيل بين الدول التي ظهرت لها معاملات تفضيل ذات دلالة إحصائية ، وحتى بين تلك التي ظهرت لها معاملات تفضيل انقضت إلى الدلالة الإحصائية فذلك يرجع إلى أن العينة تنتمي الغالبية منها إلى الجنسية السعودية ، وتفاوت الجنسيات الأخرى فيما بينها (مصر - سوريا - الأردن - السودان - الجزائر) وغيرها ، وحين تظهر للنتائج معدلات تفضيل عالية بين البنين والبنات لفلسطين ، فإن ذلك يعكس مؤشرات التعاطف مع القضية الفلسطينية ، والتي طفت على السطح في هذه الفترة بالذات لنتاجا لعمليات القتل والترويع وهدم المنازل وتجريف المزارع وغيرها من الجرائم التي ترتكبها الحركة الصهيونية في الأرض المحتلة كرد مجبى على انتفاضة الأقصى وهو ما جعل إسرائيل تستأثر بمعامل كراهية بلغت ٠,٨٤٢ وهو أعلى معامل كراهية بين الدول جميعها ، وهذه إحدى دلالات إمكانية تنمية الوعي لدى الصغار - خصوصا إذا ما أمكن توجيهها بوسائل التوجيه الملائمة كالتعليم والإعلام وغيرها - كما يعكس حجم الإحساس ولو كان يسيرا بالقضية ذلك الكم من الرسوم النقائية والتعبيرات الفنية البسيطة والمعبرة في أن من أعمال الأطفال المعلقة على الجدران في المدارس .

لكن المفارقة ما أورثته النتائج من فوز أمريكا بمعدلات تفضيل عالية ، جاءت في المرتبة الثانية على الرغم من اقتناعنا في الوطن العربي والإسلامي بأنها تمثل الظهير الإمبريالي المساند للحركة الصهيونية ، التي تسعى لإجهاض المشروع النهضوي العربي والإسلامي ، تارة باختلاق المزاعم لمحاربتة واقتلاعه من أرضه ، وتارة أخرى بمحاصرته وتجويعه ، وتارة ثالثة بدعم الحركة الصهيونية بآخر ما توصل إليه العلم من أسلحة للدمار ليتحقق لها الاستمرار في محاولات إذلاله وحمايتها المستمرة حتى مما يدينها في المحافل الدولية (بالفيديو) ، وهذا يعود في الغالب الأعم إلى استمرار البث الأيديولوجي المستمر - خصوصاً إبان حرب الخليج - من تصوير أمريكا بالمقنن من برائن المعتدين أو أنها الراعي لعملية السلام ، وترويج أخبار تقدمها وقوة حضارتها - إذا ما قورنت بضعف ومهجنة العرب - والانتشار الواسع لملابس الأطفال المزينة بصور زعمائها ، وأعلامها التي ترفرف على دراجات الأطفال ولعبهم ، وغير ذلك من وسائل الترويج المنحاز لتقافتها ومنجزاتها ، في وقت غاب عن المحتوى الدراسي أهداف إيقاظ الوعي السياسي بالتحديات التي تواجه الأمة ، والمشروع الاستعماري الذي يجري تنفيذه على قدم وساق لتسفيه أحلامها ، ونهب خيراتها ، وإيقاتها في دياجير التخلف .

ولقد هبّا التخبط الناتج عن السطحية في تناول وتقييم الذات والآخر الظروف المناسبة لأن تنظر الشعوب العربية للآخر الغربي بانبهار ، فضلاً على ظهور وتنامي اتجاهات الذات سواء السلبية نحو نفسها أو الإيجابية نحو الآخر ، ولذا كان من الطبيعي أن يتعرف أبناء الأمة العربية مفردات ما حولهم بعيون الغرب ، وبدأ جو من الغربة الثقافية ، وأصبحت الذات العربية بكل متغيراتها الحياتية الجديدة أكبر بكثير من أن تحتويها ثقافتها المتجمدة ، والتي لم تعد قادرة على الوفاء بكل احتياجات أبنائها ، مما دفعهم إما بشكل إرادي أو لا إرادي أحياناً إلى الإغراق في ثقافة الآخر الغربية عنهم (جابر حطاب ، د.ت ، ٢٠٠ - ٢٠١) .

وعجز الثقافة العربية في ذلك الوقت عن الوفاء بجميع أو بعض متطلبات أبنائها لا يعبر عن ضعف ما أو قصور في قدرتها الحقيقية عن إشباع حاجات أبنائها ، وإنما يعبر في الأساس عن قصور في قدراتها الواقعية على احتواء أبنائها ، نتيجة لما تعرضت له من محاولات التشويش سواء المتعمدة (من جانبنا أو من جانب الآخر) أو غير المتعمدة والناجمة عن سطحية الرؤية الذاتية ، وقلة الوعي الحقيقي بالأهداف الحقيقية المستمرة للآخر ، وسوء التقييم لعناصر الثقافة المحلية بالإضافة إلى عناصر الآخر الثقافية ، وباستمرار سلبية الوضع العربي ممثلة في حالات التخبط أو السطحية في التناول ، وتنامي الانبهار العربي بمنجزات الغرب وأفكاره ،

تغلغت المؤثرات الثقافية الغربية في بنية المجتمع العربي الثقافية ، إلى الدرجة التي فقد فيها الإنسان العربي القدرة على التمييز القاطع بين العدو والصديق (جابر خطاب، د، ت، ٢٠١ - ٢٠٢) .

ومقومات نجاح المشروع الإستعماري متعددة لكن ما يهنا إبرازه هنا هو مقومات إستراتيجية المدى الطويل لتفريق أبناء الأمة ، فالاهتمام بدراسة التاريخ المحلي ، والبت الأيديولوجي المتوقع حول الذات في التعليم والإعلام وحتى الأسرة وغيرها من وسائط التوعية، فيما يسمى بالقطرية والمحلية في مقابلة العروبة والقومية لأبد أن يكون له انعكاسه في تكوين الهوية والانتماء ، فالسعوديون في الغالب ينتمون إلى السعودية قطريا ، وإلى مجلس التعاون الخليجي عربيا ، والانتماء إلى جامعة الدول العربية ضئيل حتى أنه لا يعكس دلالة إحصائية ، ويفضلون أمريكا بمعامل تفضيل بلغ (٠,٣٥٢)، حتى أكثر من مجلس للتعاون الخليجي (٠,٣٢٦) وإن ظهر معامل كراهية لأمريكا (٠,٠٥٨) ، فإنه في المقابل ظهر مثيله للعراق (٠,٠٥٠) نتاجا لتضامى الشعور العدائى المتراكم منذ أزمة الخليج ، مما يعنى أن الشعور بالكراهية شعور وقيى وليس أيديولوجيا .

وهذه النتائج في مجملها تعكس نوعا من ضبابية بناء الهوية والانتماء ، وتغيب الوعي السياسى الذى يمكن الفرد من التمييز بين العدو وحيله التى تختفى خلفها أهدافه ، والصديق حتى إن تعددت أخطاؤه ، على عكس ما أوردهت الدراسات السابقة في اهتمام المنظومات الهدفية للتعليم فى أمريكا في تنمية الوعي السياسى بالآخرين ، وتكوين المشاعر تجاههم ، كشرط أيديولوجى أساسى يمكن الفرد من التعامل الراعى معهم فى المستقبل .

وإذا كان التضاج الوعي السياسى أضحى الآن هدفا اجتماعيا ملحا فى ضوء التحديات الراهنة التى تواجهنا ، والأخطار المحققة بنا ، لا يمكن له أن يتحقق بالصورة المرجوة إلا من خلال توجيه وسائط التربية المتعددة فى المجتمع العربى للسعى إلى تحقيقها ، وننتقل أن تستأثر المدرسة بالنصيب الأوفر ، والعامل الحاسم من وجهة النظر السائدة فى أوساط المهتمين بالشأن التعليمى هو المحتوى الدراسى ، باعتباره الوعاء الذى يحمل ما يرجى تقديمه للتلاميذ من مفاهيم ومعلومات وخبرات تسهم فى إرضاج الوعي ، وعلى الرغم من أن نتائج تحليل المحتوى بينت أن المقررات الدراسية تشمل بعض الموضوعات التى يمكن توظيفها لإرضاج الوعي ، إلا أنه لا يجب أن ننظر إلى المدرسة ومقرراتها الدراسية على أنها " عصا موسى " يكتفى حشوها بالمفاهيم ، والمعلومات ، والقيم السياسية المراد غرسها لدى تلاميذها ، فيتحولون بشكل طفرى فجائى من حالة اللاوعي إلى الوعي المأمول .

ذلك أن المدرسة بالإضافة إلى ما تشمل من مقررات دراسية تسيج من مداخلات أخرى كثيرة ومتشابهة ، تشمل الأهداف والمناخ المدرسى ، والمعلم ، وطرق التدريس ، والأنشطة ، والامكانات، والإدارة ، والتكوين وغيرها مما يؤثر فى كفاءة العمليات Processes ، فضلا على خضوعها للسياسة العامة التى تميز المجتمع العربى ، فتمط المدارس بمدخلاتها المعروفة فى غالب الأحيان مستوردة - أو تحاكى - الغرب ، وإذا كان الغرب قد وظف التعليم لتحقيق التقدم العلمى والتقنى الراهن ، مما انعكس على مجمل الحياة فى المجتمعات الغربية، ومن ثم أصبح التمويل على التعليم وتطويره لتحقيق المزيد من التقدم أمراً له وجاهته ، لكنه يُعد بالنسبة لغيرهم نكبة كبيرة ، لأنه يعبر عن طبيعة مجتمع ويعكس حاجات وتطلعات تختلف عن بنية المجتمع العربى ، كما أن نمط التخلف السائد فى المجتمع العربى قوى بنيته ، وبالتالي فهو قادر على تطوير التربية لصالحه ، للمحافظة على الأوضاع الراهنه ، وإمداده بأسباب القوة والاستمرار ، الأمر الذى يجعل التربية حسبما يرى مارتن كارلوى M. Carony تعجز عن القيام بدورها كميكلنزم للتحرير ، وإنما جاءت إلى البلدان النامية متسقة مع أهداف الإمبريالية ، وساعية لتحقيق مراميها (سعيد إسماعيل ، ١٩٩٥ ، ١٦٢ - ١٦٣) .

وهذا يمثل أهم التفسيرات للحاجز غير المرئى بين المقررات الدراسية التى تحتوى المفهومات والمعلومات والقيم التى من شأنها إضجاج الوعى - كما ظهر من تحليل المحتوى - وبين غياب الوعى الذى يعكسه مؤشرات الانتماء بين التلاميذ التى أظهرتها النتائج ، فتأثيرات المقررات الدراسية على وعى التلاميذ ليست معزولة ، وإنما هى مسألة محددة بباقي أطراف العملية التعليمية الأساسية ، وبالسباق السياسى للمجتمع الذى يحدد السياسة التعليمية ، ومن ثم السباق الذى يحدد شكل ومضمون تفاعل هذه الأطراف ، فإذا كان طرفا العملية التعليمية فى الأساس يتمحوران فى المعلم والتلميذ ، فإن المعلم له خلفية طبقية وانتماء وعوى يؤثر فى تحليل النص وفهمه ، وفى طريقة توصيله إلى التلاميذ ، والتلميذ بدوره يأتى من خلفية طبقية لأسرة تؤثر بسلوكياتها اليومية فى تأثير مضمون النص فى وعيه (عبد الباسط عبد المطلبى ، ١٩٨٤ ، ٦٦) .

وهذا يتطلب العمل الدؤوب على تطوير التعليم فى إطار خريطة شاملة لتطوير بنية المجتمع العربى ككل ، ذلك أن التجربة أثبتت فى الكثير من الأحيان والعديد من الاقطار ، أن الاهتمام بتطوير التعليم ككل أو الاقتصاد على أحد جوانبه بمعزل عن الرؤية الأوسع لتطوير المجتمع تبوء بالفشل غالباً ، نظراً لتعارض السياسة التعليمية المستهدفة مع السياسة العامة للمجتمع النقسدى ، إذ إن تطوير التعليم لتكوين الوعى السياسى لا يمكن أن يثمر ما لم يتم فى

إطار خريطة واسعة لتطوير البنى السياسية للمجتمعات العربية بحيث تفتح مساحات أوسع للحريات، وإتباع النهج الديمقراطي في الحكم، والمشاركة السياسية الفاعلة في بناء الوطن .

وتجسير أشكال التعاون الاقتصادي والتقني والثقافي في إطار التمهيد للوحدة الحقيقية بين بلدان الوطن العربي، فما يمكن أن تقدمه الأقطار الثرية على الصعيد المادي، سيموض لها بالطبع في شكل مساعدات تقنية وثقافية تقدمها لها الأقطار الأقل ثراء والأكثر تطورا، وما يخسره الليبيون مثلا في التعاون المتزايد مع تونس أو الخليجيين مع مصر، يستعيدونه في شكل أيدي عاملة مدربة، وعطاء تقني وتربوي، وعلى هذا الأساس الاقتصادي يكون طرح التضامن الأوسع، ويخضع الأثنيات الوطنية المتجزرة إلى مصلحة الجميع، ويعمل على تصحيح اختلال التوازن بين البلدان النفطية قليلة السكان وضعيفة التنمية، والبلدان الأكثر سكانا والأكثر تقدما من حيث التقنية والمقدرة البشرية، ولكنها في ذات الوقت فاقدة للعملة الصعبة اللازمة لدفع قاطرة التطوير .

وبهذا يمكن الاطمئنان إلى حد بعيد أننا توجهنا صوب الاتجاه الصحيح لمواجهة التحديات الخارجية التي تواجهنا، أو تترصد بنا وتنتظر الفرصة لتلو الأخرى للانقضاض ، أما الإبقاء على البنى السياسية الراهنة ، واستمرار العمل على محاصرة وعى التلاميذ وإعاقتهم عن التبرص بالتحديات التي تواجه الوطن فإن لها آثارها المدمرة حتى داخلها بالإضافة إلى الآثار الخارجية التي تترتب على تخييب الوعي .

ذلك أن تخييب وعى التلاميذ والحرص على تكوين اتجاهات إيجابية زائفة نحو النظام خلال سنوات التعليم - وخصوصا التعليم الابتدائي - - سرعان ما تتحول إلى نوع آخر من الاتجاهات أكثر إحباطا وعمدية في سنوات التعليم اللاحقة ، وبطبيعة الحال فالمدرسة لا تسعى لتكوين هذه الاتجاهات العمدية بطريق مباشر ومعان ، بل إن التلاميذ يكونون عرضة لأنواع موازية من التعليم كالأسرة والرفاق ووسائل الإعلام والتفكير في الواقع السياسي والاجتماعي نفسه ، هذه المؤثرات تطرح بالطبع تصورات قد تتعارض مع ما تقدمه المدرسة وتروج له ، ومن الطبيعي أن يشد انتباه التلاميذ الأحداث السياسية لعالم يضطرب بالصراع مثل حياة الفلسطينيين الإنسانية في الأرض المحتلة ، وانقضاة الحجرة ، والعريضة الأمريكية في مجتمعات العالم الثالث ، وبالقيادات غير المكثرة بالجمهير ، في حين تقدم لهم المدرسة عالما متجانسا ومتقدما بفضل قياداته ومؤسساته السياسية ، وعمليات البث الأيديولوجي للمدرسة التي تسعى إلى طرح الجوانب الإيجابية فقط من الممارسات السياسية المحلية والعربية والدولية ، قد تحول الكثير

من التلاميذ - وفي مقدمتهم الأكثر وعياً - إلى حالات رافضة ومتمردة ، ومن ثم فإن مصالح المدى القصير من أجل تجنب انفلات الصراع باستخدام التربية السياسية قد تسدد تكلفتها باهظة على المدى البعيد بإسهامها في تقويض حالات الرضا العام للمؤسسات السياسية مما يهدد بالانفجار الاجتماعي (كمال نجيب ، ١٩٩٢ ، ١٠٨ - ١٠٩) ، وتضطرهم ليران يكتوى بلهبها الجميع .

المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

- ١ - أحمد إبراهيم لليوسف (١٩٩٦) : التفكير ومعوقات التفكير لدى الشباب العربي ، مجلة المعرفة ، ع ٣٩٩ ، وزارة الثقافة ، دمشق .
- ٢ - أ . ك . أوليدوف (١٩٨٩) : الوعي الاجتماعي ، ط ٤ ، ترجمة ميشيل كلنو ، دار ابن خلدون ، بيروت .
- ٣ - الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م) : التقرير السنوي لتعليم البنات ، الإدارة العامة للتخطيط ، الرياض .
- ٤ - السيد ياسين (١٩٩٥) : الوعي التاريخي والثورة الكونية .. حوار الحضارات في عالم متغير ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة .
- ٥ - المعهد القديم ، سفر التثنية ، الإصحاح الحادي عشر / ١٩ - ٢٥ .
- ٦ - جابر علي خطاب (د. ت) : أزمة الإنسان العربي المعاصر في ضوء اشكاليات الانفتاح والعمالة ، مطابع أخبار اليوم ، القاهرة .
- ٧ - رشدي طعيمة (د. ت) : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . مفهومه . أسسه . استخداماته ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ٨ - روزماری صايغ (١٩٨٧) : مصائر الوطنية الفلسطينية .. دراسة في معسكر اللاجئين في لبنان ، في طرح وكورودا : التنشئة السياسية في الدول العربية .
- ٩ - سعيد إسماعيل علي (١٩٩٥) : فلسفات تربوية معاصرة ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (١٩٨) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

- ١٠- سعيد إسماعيل على (١٩٩٩) : رؤية ميسابية للتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ١١- عبد الباسط عبد المعطى (١٩٨٤) : للتعليم وتزوييف الوعي الاجتماعى . دراسة فى اسططلاع مضمون بعض المقررات الدراسية، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد (٤) المجلد (١٢) ، جامعة الكويت ، الكويت .
- ١٢- على بن مرشد المرشد (١٤١٩هـ) : تعليم المرأة فى المملكة العربية السعودية خلال مائة عام ، دار الخريجي ، الرياض .
- ١٣- فؤاد السبهي السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط ٥ ، دار المعارف ، القاهرة .
- ١٤- كمال المنوفى (١٩٨٨) : التنشئة الميسابية للطفل فى مصر والكويت ، تحليل مضمون المقررات الدراسية ، السياسة الدولية ، العدد (٩١) ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة .
- ١٥- كمال نجيب (١٩٩٢) : المدرسة والوعى الميسابى ، ط ١ ، كتاب التربية المعاصرة (٣٩) ، النيل للنشر والتوزيع ، الاسكندرية .
- ١٦- محمد رجب النجار (١٩٩٥) : حكاية الحيوان فى التراث العربى .. أفاق جديدة ، عالم الفكر ، المجلد (٢٤) ، العددان ١ - ٢ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت .
- ١٧- محمود أمين العالم (د.ت) : للوعى والوعى الزائف فى الفكر العربى المعاصر ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة .
- ١٨- محمود قمبر (١٩٩٦) : أهداف التربية العربية ، دراسة نقدية تحليلية ، ج ٢ ، مستقبل التربية العربية ، ع ١ ، المجلد ٢ ، مركز بن خلدون للدراسات الانمائية، القاهرة .
- ١٩- محيى الدين عبد الحليم (١٩٩٠) : الراى العام فى الإسلام ، ط ٢ ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٢٠- نادية سالم (١٩٨٣) : التنشئة السياسية للطفل المصرى من واقع تحليل مضمون الكتب المدرسية، المجلة الاجتماعية القومية ، عدد (١ - ٣) ، القاهرة .

٢١- هشام جعيط (١٩٩٠) : الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربى ، ط ٢ ، دار الطليعة، بيروت .

٢٢- وزارة المعارف (١٤١٨هـ) : دليل المعلم ، ط ١ ، الإدارة العامة للإشراف التربوى ، الرياض .

٢٣- وزارة المعارف (١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م) : التوثيق التربوى ، نشرة نصف سنوية ، العدد (٤٤) ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .

٢٤- وزارة المعارف (١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م) : خلاصة إحصائية عن الأكاديميات والمدارس السعودية فى الخارج ، الإدارة العامة للمدارس السعودية فى الخارج ، الرياض .

ثانيا : المراجع الإجنبية :

25 - Argumedo, A., (1991) : The New World Information order and International Power, In "Journal of International Affairs " 35 (2) .

26- Barry J. Fraser & Other, (1990) : " Politics of Education, An Introduction to Economics of Education, Penguin Press, London.

27 - Bernstein. M., & Crosby. F., (1980) : " An Empirical Examination of Relative Deprivation Theory, " J. Exper. Soc. Psychol., .

28- Dawson, R., & etal, (1989) : " Political Socialization, Little, Brown & co., Boston .

29 - Gergen. K., (1994) : " Social Psychology; Exploration in Understanding, 2 nd ed., Random House, Inc., N. Y., .

30- Hantington, S., (1993) : The New World Crisis, 2 nd ed., Mcgraw - Hill, N. Y.,.

- 31- Kandel, I. L., (1990) : Studies in Comparative Education, 3 rd, ed., George G. Harrap and co., Ltd., N. Y., .
- 32 - Levien. R., (1989) : Ethnocentrism : Theories of Conflict Ethnic Attitudes and Group Behavior, Johnwiley & Sons, N. Y., .
- 33- Myrdal. I., & etal (1985) : " An Introduction to Social Psychology, 2 nd, ed., John wiley & sons, N. Y., .
- 34- Parkin, F., (1991) : Classin Quality and Political order, 3 rd, ed., Praeger, N. Y., .
- 35 - Pettgrew. T. & Kinder. D., (1985) : " Ethnic Relations in The United States Rondon House Inc., N. Y., .
- 36- Psais, S., (1999) : " The West and Others, Research in The National Development, Journal of Social Research, Vol. 41, No, 4, .
- 37- Reven. B. H., (1993) : Social Psychology, John wiley & Sons, N. Y., .
- 38 - Rokeach. M., & Others, (1993) : " The Nature of Human Values, 3 rd ed., The Free Press, N. Y, 1993 .
- 39 - Sears. D., & etal, (1985) : " Social Psychology, 5 th edi., Prentice - Hall, Inc., London .
- 40- Tajfel. H. & etal, (1990) : " American Society : Asociological Interpretation, The Free Press, N. Y., .
- 41 - Walker. R. S., (1997) " Explorations in Cultural Analysis, 2 nd edi, Routledge & Kegan Paul, London .

الملاحق

- ملحق رقم (١) : أداة التحليل .
 - ملحق رقم (٢) : استمارة الملاحظة .
 - ملحق رقم (٣) : استمارة مؤشرات التفضيل والالتزام .
- (لرصد اتجاهات التلاميذ)

إعداد

د . عبد القادر حسن خليفة

د. رقية محمد عبد الله

ملحق (١) :

أولاً : استراتيجيات العدوان والهيمنة

م	فئة التحليل	مفهومها البنائي وشروط تصنيفها في فئات فرعية
١	خطرة القوة	تعنى استخدام القوة في للتناول على الآخرين. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى: (أ) الإعجاب بالقوة . (ب) الاعتداء على المستضعفين (ج) عدم الخضوع للشرعية .
٢	الطمع والهيمنة	تعنى الحرص على نيل ما ليس بحق ولحتوالة. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى: (أ) التريص لانقاص حقوق الآخرين . (ب) توظيف مقدرات الآخرين لتحقيق المصالح الذاتية .
٣	إغتيال الذرائع	تعنى الإلراط في الحجج الواهية لإضفاء مشروعية الأفعال . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) التصنع والبحث عن عذر للتبذير المخطط . (ب) إصاق التهم بغير بينة . (ج) إصدار الحكم لتبرير العدوان .
٤	المكر والخديعة	تعنى الظهور بخلاف ما يحتمل في الباطن ، وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) الاحتيال للوصول إلى الهدف . (ب) تكوين الأحلاف لتحقيق الغلبة . (ج) الخدر حيث يتطلب الوفاء .
٥	تحقيق الفرقة	تعنى الفتن بين القوميات . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) استخدام الحيلة لتفريق الأصدقاء . (ب) للتقرب لصدقة الأعداء دون وعى .
٦	استنزاف الموارد	تعنى الاستنزاف بالمقدرات بغير حقها وحرمان أصحابها منها . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) السيطرة على المقدرات الطبيعية للآخرين . (ب) التوسل لمنع أصحاب الحق من حسن استغلال مواردهم .

ثانيا : استراتيجيات المواجهة

م	فئة التحليل	مفهومها النهائي وشروط تصنيفها في فئات فرعية
٧	الاتحاد والتعاون	تعنى التماسك والتآزر بين أصحاب المصلحة . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) أن الاتحاد قوة . (ب) للتفريق والتشردم ضعف .
٨	دحض المزاعم	يعنى إقناع الرأي العام بعد ولعية الحجج ومن ثم كشفها وإبطالها وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) لفهم السياسي لدوافع الآخر . (ب) تنفيذ المرامي الحقيقية للسلوك . (ج) الاستفادة من الحوادث السابقة .
٩	استخدام الحيلة	تعنى بناء خطوط الدفاع بالحيلة مع التأهب لتحديد عامل المفاجأة. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) استخدام الدبلوماسية . (ب) استخدام الحذر والحيلة .
١٠	الاستعداد للمجابهة	تعنى الحرص على إعداد المدة للدفاع . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) الاستعداد دوماً بدنيا ونفسيا للجهاد . (ب) تجهيز المتاد وأسباب القوة .
١١	الشجاعة والفداء	تعنى الجرأة في الحرب والنزال والاشتداد عند البأس . وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) شدة القلب في البأس . (ب) الاستعداد للتضحية بالنفس . (ج) للصبر حين اللقاء .
١٢	العزة والمجد	تعنى معاني القوة والشدة والغلبة مع الرفعة والامتاع. وتصنف إذا وجد ما يشير إلى : (أ) رفض الذل . (ب) السعى إلى نيل الشرف . (ج) السلام العادل .

ملحق (٣) :

استمارة مؤشرات التفضيل والانتماء
(لرصد اتجاهات التلاميذ)

الاسم (اختياري) :
الجنس : ذكر () أنثى ()
المدرسة :
الجنسية :

تعليمات الاختبار:

(تشرح للتلاميذ بما يتناسب مع مستوى فهمهم وتطبق تحت إشراف الباحث / الباحثة)

١ - الصفحة التالية تحوى عددا من أعلام الدول العربية والأجنبية والتجمعات الدولية ومزيلة
بخانات ثلاثة للاختيار .

٢ - تفحصها جيداً ثم اختر العلم الذى تفضله كاختيار أول وسجل رقمه فى خانة التفضيل الأولى.
ثم اختر العلم الثانى وسجل رقمه فى خانة التفضيل الثانية ، واخر العلم الثالث وسجل
رقمه فى خانة التفضيل الثالثة .

٣ - سجل أكثر نموذج تشعر إزاءه بالكراهية من بين النماذج المعروضة وسجل ما تراه فى
الخانة المناسبة .

٤ - تذكر أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ولا يوجد زمن محدد للإجابة .

٥ - لكن عبر عن اختيارك بكل حرية حسب قناعتك ولا تنتظر لاختيارات الآخرين .



التعليم وفاعلية المشاركة السياسية للمرأة المصرية

د. سمير عبد الوهاب الخويت^(١)

د. عفاف محمد سعيد^(٢)

مقدمة الدراسة وأهميتها :

يحظى موضوع المرأة باهتمام غير مسبوق على المستويين الرسمي والشعبي ، بل على المستويات الدولية والقومية والمحلية ، ويشترك في ذلك الدول المتقدمة والدول النامية ، حتى صار مكون المرأة وتنميتها أحد المكونات الأساسية في برامج التنمية البشرية خاصة ، وبرامج التنمية الشاملة عامة ، لا يستثنى من ذلك دول الشمال المتقدمة أو دول الجنوب الساعية لتحقيق أعلى معدلات التنمية والتقدم لشعوبها ، مما ينعكس على الأمن والاستقرار الاجتماعى والسياسى والاقتصادى للبلاد ، ويتطلب ضرورة النظرة التكاملية للمجتمع الإنسانى .

ولا يمكن أن ينهض مجتمع ما بنصف طاقاته فقط ، فالرجل والمرأة هما عماد الحياة ومصدر التاريخ البشرى كله ، ولم يعرف للتاريخ مجتمعا تخلفت أو تقدمت فيه المرأة وحدها ، بل اقترنت دورها دائما بدرجة تقدم المجتمع ونهوض الأمة ، مما يبرز أهمية توظيف قدرات المرأة فى المشاركة السياسية وخدمة قضايا المجتمع . (الحديدى : ٢٠٠٠ ، ص ٧٤) .

وفى سياق عملية التنمية السياسية يواجه المجتمع ما اصطلح دارسو التنمية السياسية على تسميته بـ " أزمت التنمية السياسية " أى تلك الأزمت التى يستلزم تحقيق التنمية السياسية حلها ، وهى أزمت : الهوية - الشرعية - المشاركة - التغلغل - التوزيع . وأزمة المشاركة هى الأزمة الناتجة عن عدم تمكن الأعداد المتزايدة من المواطنين من الإسهام فى الحياة العامة لبلادهم ، مثل : المشاركة فى اتخاذ القرارات السياسية ، أو اختيار المسؤولين الحكوميين ، وتحدث هذه الأزمة عندما لا تتوافر مؤسسات سياسية معينة تستوعب القوى الراغبة فى تلك المشاركة . (حرب : ١٩٨٧ ، ص ٣٤) .

^(١) استاذ مساعد أصول التربية - بكلية البنات بطنطا

^(٢) مدرس أصول التربية - كلية البنات بطنطا

وإن كانت المشاركة السياسية تختلف من مجتمع لآخر ، ومن نسق سياسى لآخر تسود المجتمع ، فإنها فى كل أحوالها تمثل مؤشراً للديمقراطية ومدى قناعة النظام القائم بها . (محمد : ١٩٨٠ ، ص ١٨٠) . وهذا ما حرص عليه السيد رئيس الجمهورية فى كلمته أمام المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية قائلاً : إن المجتمع لا يمكن أن يحقق تقدماً يذكر إلا إذا اتسعت دائرة المشاركة فى الحياة العامة لجميع المواطنين دون تفرقة بين الرجل والمرأة ، والشباب والشيوخ ، والفقراء والأغنياء ، فبدون تلك المشاركة الواسعة تكون الديمقراطية شكلاً بلا مضمون ومظهراً لا يساند جوهراً ، ومن هنا فنحن نحث المرأة المصرية على دخول معترك العمل العام والنشاط السياسى دون خوف أو تردد ، فليس من المصلحة أن تنفرد فئة قليلة بتحديد المسار الذى يأخذه وطننا المصرى فى هذه المرحلة الدقيقة . (المجلس القومى للمرأة، المؤتمر الأول: نهضة مصر، ٢٠٠٠) .

ومشاركة المرأة فى الواقع السياسى للمجتمع المصرى ليست أمراً جديداً ، فمنذ بزوغ فجر التاريخ المصرى والمرأة المصرية تقوم بدورها فى مساعدة الرجل المصرى ، وإرساء دعائم واحدة من أقدم الحضارات الإنسانية ، ولقد احتلت المرأة المصرية منذ أقدم العصور مكانة متميزة فى المجتمع لم تصل إليها مثيلاتها فى معظم المجتمعات الأخرى ، حيث تميزت الحضارة المصرية القديمة باحترام شديد لوضع المرأة ، وتمتع النساء فى مصر القديمة بحقوق اجتماعية واقتصادية وقانونية وسياسية مساوية لما للرجل من حقوق . (لصدة ، غالى : ٢٠٠١ ، ص ١٦) .

وموضوع هذه الدراسة له أهميته الأكاديمية والقومية ، وتزداد أهميته القومية إذا ما وضعنا نصب أعيننا الظروف الموضوعية - الاجتماعية والاقتصادية والسياسية - التى يمر بها المجتمع المصرى ، ومن بينها أن المجتمع يعمل على تحديد إطار مجتمعى يزيد من إمكانية الحراك الاجتماعى ألقياً ورأسياً ، ويوفر قنوات المشاركة والتعبير عن الرأى ، إذ أن السياج الأمين للديمقراطية هو حق كل مواطن فى التعبير عن رأيه بموضوعية وفى حدود القانون .

ويعتبر مفهوم المشاركة السياسية للمرأة مفهوماً محورياً فى الاستراتيجية الجديدة للتنمية ، كما أنه أصبح يحظى بقبول واسع وأفضلية كبرى لدى مخططى الدولة وصانعى القرار السياسى، ويشير هذا المفهوم أيضاً إلى أن التخطيط للمشاركة يجب أن يكون نحو توسيع قاعدة الأفراد للتضامن وبذل الجهد والمساهمة فى وضع الأهداف الخاصة بالمجتمع ، ومن هنا تتضح أهمية المشاركة السياسية للمرأة ، والتى يمكن أن تلعب دوراً أساسياً فى رسم خريطة التطور السياسى وفى صنع القرار (صالح : ١٩٨٩ ، ص ٦) .

- منطلقات الدراسة :

١ - أن العمل الوطني ليس حكرأ على فئة معينة بذاتها ، تحترف الحركة السياسية ، وتستأثر بالنفوذ والسلطة ، وتختلس لنفسها الامتيازات على حساب الشعب ، بل إنه فريضة على كل مصري ومصرية ومسئولية جماعية مشتركة .

٢ - أن المشاركة السياسية تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية وصلاحياتها لتلك المشاركة ، وكلما امتدنت جسور الوعي السياسى وامتدت جسور الثقافة والفكر زادت درجة المشاركة السياسية ، وكلما زادت درجة للتناقضات الاجتماعية انخفضت درجة المشاركة السياسية .

٣ - أن موضوع تعليم المرأة - بمعنى نصيبها منه وربطه باحتياجات المجتمع الحقيقية - يأتي فى مقدمة قضايا المرأة ، حتى لا تحصر للمرأة فى نواحي ومجالات دون غيرها ، أو تغلق عليها الأسوار بما يحول بينها وبين المشاركة الإيجابية فى مجالات الحياة المختلفة ، حيث تنعكس الأوضاع التعليمية للمرأة على كثير من جوانب الحياة الخاصة بها والعاملة ، المؤثرة على شئون أسرتها والمجتمع ككل .

٤ - أن قضية المشاركة السياسية للمرأة ليست فى قصور أو نقص للقوانين فى أغلب المجتمعات بقدر ما هى مشكلة الميراث التاريخى أحياناً ، والسياق المجتمعى أحياناً أخرى ، أو نتيجة انتشار الأمية ونقص المعلومات ، وعدم الوعي والفهم الصحيح ، بما يؤثر على اتجاهات المرأة سياسياً .

- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تشير إحدى الدراسات إلى أن مشاركة المرأة، التى يشكل تعدادها نصف السكان، وبالتالى نسق القوى الانتاجية ، فى الحياة السياسية متدنية ، بل إنها فى أغلب الدول العربية محرومة من ممارسة حقها السياسى ، كحقها فى المشاركة فى الانتخابات والترشيح للسلطات التشريعية والانتخابات العامة، وحق المشاركة فى الأحزاب السياسية والنقابات. (الشامسى : ٢٠٠٠) .

بينما تشير دراسة أخرى إلى أن عزوف المرأة عن المشاركة السياسية هو جزء من عزوف المجتمع ككل ، فالمناخ السياسى بصفة عامة قد يدفع بالبعض إلى الشعور بالاغتراب وعدم القدرة على التأثير فى صنع القرار ، وعلى الرغم من وجود تعددية حزبية إلا أنه من الواضح أن النظام الحزبى لم ينجح فى جذب اهتمام العديد من المواطنين خاصة المرأة والشباب، ودفعهم إلى الانخراط فى صفوفه (شعراوى : ٢٠٠٠) . وترجع دراسة أخرى هذا الاغتراب إلى

تدور المرأة بأن المجتمع والسلطة فيه لا يشعران بها ولا يعنيهما أمرها ، وبأنه لا قيمة لها في هذا المجتمع ، ومن ثم نقف الدافع إلى المشاركة الفعالة في الحياة العامة (مجلس الشورى : التقرير الخامس ، ١٩٩٢) .

وفى دراسة بعنوان : " التربية السياسية والوعى السياسى لدى طلاب كليات التربية ، دراسة ميدانية " ، أكدت على فاعلية التعليم المحدودة في تنمية قدرات المشاركة السياسية ، وكشفت عن وجود اختلاف في المفاهيم المتعلقة بفلسفة المجتمع المصرى ، وتداخل تلك المفاهيم ، وعدم وضوح صورة المجتمع المصرى في أذهان عينة البحث (شودة : ١٩٧٨) .

كما أن دراسة بعنوان : " المشاركة السياسية في مصر " ، استهدفت التعرف على كفاءة الفرد في الإلمام بالعملية السياسية ، وتوصلت إلى أن حوالي خمس أفراد مجتمع الدراسة لا تتوافر لديهم درجة مرتفعة من الفاعلية السياسية ، وأن الغالبية العظمى فاقدة لتلك الفاعلية ، وأن مشاركة المواطنين في العمل السياسى على المستوى القومى أعلى منها على المستوى المحلى ، وأكدت للدراسة على وجود علاقة قوية بين الاهتمام بالعمل السياسى وبين مدى الفعالية السياسية ، وأنه كلما زادت مطالب الأفراد كلما كانت حافزاً شخصياً لارتفاع معدل المشاركة السياسية . (صه المطلب : ١٩٧٩) .

وفى دراسة بعنوان : " العوامل البنائية الثقافية المؤثرة على المشاركة السياسية في الريف المصرى " ، استهدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين التعليم ووسائل الاتصال الجمعى ، والإجابة على تساؤل رئيسى مؤداه : إلى أى مدى يؤثر المستوى التعليمى على المشاركة السياسية في القرية ؟ ، توصلت الدراسة إلى أن العامل الأمى الذى تتاح له فرصة الاتصال بالمتعلمين من الرؤساء والمرؤوسين بالصلحة التى يعمل بها ، يكتسب قدرأ من الوعى عن الأحداث السياسية المهمة التى تجعله قادراً على فهم الواقع الاجتماعى والسياسى بالمجتمع (إسماعيل : ١٩٨٥) .

كما كشفت دراسة بعنوان " التعليم والمشاركة السياسية ، رؤية تربوية ناقدة للواقع المصرى " ، عن طبيعة العلاقة بين التعليم وتكوين الذات السياسية للمواطن ، ومعرفة كيفية إسهام التعليم المصرى بفلسفته وسياسته ، وبنيته وآلياته في السلبية السياسية للمواطن المصرى ، ومن ثم فى أزمة المشاركة السياسية في مصر . وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلة السلبية السياسية لدى المتعلمين - ولاسيما الشباب الطلابى - لم تكن مسئولية النظام التعليمى وحده ، وأن تدنى دور التعليم المصرى في تنمية المشاركة السياسية يعد مشكلة مجتمعية ، ويجب أن تدرس في سياقها المجتمعى العام . (الخميس : ١٩٨٨) .

كما توصلت دراسة بعنوان : " التثقيف السياسى وعلاقته بالمستوى التعليمى " دراسة تحليلية " ، إلى أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركة السياسية والمستوى التعليمى " ، حيث إن أعلى نسبة للمشاركين سياسيا هم المسؤولون السياسيون فى الأحزاب المتعددة، وتبلغ ٦٠% من الحاصلين على تعليم عال مقابل ٤٠% من الحاصلين على تعليم متوسط ، وأن نسبة ٥٧,١% من الشباب الذين لديهم مشاركة سياسية من الحاصلين على تعليم عال مقابل ٣٢,٧% من الحاصلين على تعليم متوسط، وأن نسبة الطلاب المشاركين سياسيا فى اتحادات الطلاب بكليات مختلفة بلغت ٤٥,١% (فلية : ١٩٨٩) .

وفى دراسة بعنوان "المشاركة السياسية للمرأة " تناولت أمرين هما: بعض مفاهيم خاطئة تحد من مشاركة المرأة فى صنع القرار السياسى ، والثانى موقف المرأة إزاء القضايا السياسية وخاصة تلك التى يمر بها وطننا العربى فى هذه الفترة العصيبة . (تكلا : ٢٠٠٠) .

وتؤكد بعض الدراسات على وجود بعض الاختلافات البسيطة بين مشاركة الرجال والنساء فى مستويات المشاركة المختلفة ، ويرجع البعض انخفاض اشتراك النساء فى العملية السياسية عن الرجال إلى تباين التركيب الاجتماعى ، ومسؤوليات الأسر فضلاً عن بعض النواحي الديموغرافية ، وأن البعض الآخر يؤكد على وجود تباين وتنوع فى معدلات المشاركة السياسية لأسباب تتعلق بالجنس ، والعوامل المتعلقة بالعرف والعادات الاجتماعية ، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعى والاقتصادى للأسرة (Schlosman, Burns and verba;1993) .

وعلى ضوء ما سبق نتحدد مشكلة الدراسة فى الإجابة عن التساؤل الرئيسى التالى :

- إلى أى مدى يسهم التعليم فى زيادة فاعلية المشاركة السياسية للمرأة المصرية ؟

والإجابة عن هذا التساؤل تتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما الأبعاد التاريخية لمشاركة المرأة فى الحياة السياسية فى مصر ؟

٢- ما واقع تعليم المرأة فى المجتمع المصرى ؟ ، وما مدى تأثيره على مشاركتها السياسية ؟

٣- ما معوقات مشاركة المرأة فى الحياة السياسية ؟

٤- ما ملامح الاستراتيجيات التربوية لتنشيط دور المرأة فى المشاركة فى الحياة السياسية بالمجتمع

المصرى ؟

- منهجية الدراسة :

تستند الدراسة إلى المنهج الوصفي التحليلي لرصد ما هو قائم بالفعل، على ضوء مشاركة المرأة المصرية في الحياة السياسية، وتحليل ذلك الواقع للتعرف على معوقات تلك المشاركة، وتحديد أهم ملامح ومحددات المشاركة السياسية في المجتمع المصري.

هذا، وتقتصر الدراسة على تحديد أثر وقايلية النظام التعليمي الرسمي (المدرسة - الجامعة) على المشاركة السياسية للمرأة، ومن ثم يخرج عن نطاق الدراسة المؤسسات التربوية غير الرسمية.

- إجراءات الدراسة :

وفقاً لمشكلة الدراسة وتساولاتها تسير إجراءات الدراسة على النحو التالي :

أولاً : المشاركة السياسية : إطار مفاهيمي .

ثانياً : الأبعاد التاريخية للمشاركة السياسية للمرأة :

(ثانياً-١) : التاريخ السياسي للمرأة المصرية .

(ثانياً-٢) : واقع المشاركة السياسية للمرأة المصرية .

(ثانياً-٣) : اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة المصرية .

ثالثاً : التعليم والمشاركة السياسية للمرأة :

(ثالثاً-١) : أهمية التعليم والمشاركة السياسية للمرأة .

(ثالثاً-٢) : المرأة بين التعليم والتحرر .

(ثالثاً-٣) : التمييز التربوي وتعليم المرأة .

رابعاً : معوقات المشاركة السياسية للمرأة :

(رابعاً-١) : المعوقات الاجتماعية .

(رابعاً-٢) : المعوقات السياسية .

(رابعاً-٣) : المعوقات الاقتصادية .

(رابعاً-٤) : المعوقات الثقافية .

خامساً : نحو استراتيجية تربوية لتفعيل المشاركة السياسية للمرأة .

أولاً : المشاركة السياسية : إطار مفاهيمي :

١ - **ماهية المشاركة** : يقتضى الاستراب من مفهوم المشاركة السياسية توضيح المقصود

بمصطلح المشاركة بصفة عامة ، تمهيداً لطرح مفهوم المشاركة السياسية .

فالمشاركة قد تعنى إسهام المواطنين بدرجة أو بأخرى فى إعداد وتنفيذ سياسات التنمية المحلية سواء بجهودهم الذاتية أو بالتعاون مع الأجهزة الحكومية المركزية والمحلية . (عطوة ، محمد : ٢٠٠٠ ، ص ١٥) .

كما يشير مصطلح المشاركة إلى المساندة الشعبية للقيادات الحكومية المؤثرة فى مجال قيادتها وإدارتها للعمل السياسى والاجتماعى ، كما تعنى المشاركة أيضاً المطالب الشعبية التى ترتبط بهذه المساندة (جمعة : ١٩٨٤ ، ص ٢٩) ، والمشاركة بهذا المعنى تشير إلى فكرة الشرعية الشعبية التى يستمدّها العمل السياسى من المساندة الجماهيرية ، ولكن هؤلاء الذين يجب عليهم تقديم التعضيد والمساندة يكون لهم فى نفس الوقت الخيار والحق فى حجب هذه المساندة أو تقديم المطالب .

وتعنى المشاركة لدى البعض الجهود التطوعية المنظمة التى تتصل بعملية اختيار القيادات السياسية ، وصنع السياسات ووضع الخطط وتنفيذ البرامج والمشروعات سواء على المستوى الخدمى أو المستوى الانتخابى .

ويمكن تقسيم المشاركة إلى ثلاثة أنواع رئيسة هى : المشاركة السياسية والمشاركة الاجتماعية والمشاركة الاقتصادية ، وإن كانت هناك صعوبة فى عملية الفصل بين هذه الأنواع فى الواقع العلمى ، لارتباط هذه الأنواع مع بعضها البعض ارتباطاً قوياً ، وتأثير كل نوع فى النوعين الآخرين ، وتأثره بهما تأثراً كبيراً (عطوة ، محمد : ٢٠٠٠ ، ص ١٥-١٦) .

أما المشاركون أنفسهم فهم المواطنون الذين يتصفون بالنشاط والفاعلية ، ويشتركون فى العمل السياسى والاجتماعى العام ، ويحضرون الاجتماعات العامة ، وينضمون إلى الأحزاب وال نقابات والتطبيقات السياسية ، ويخصصون جزءاً من وقتهم يكرسونه للاهتمام بالقضايا والأمور والمشكلات العامة لمجتمعهم .

وتحت كل الظروف يجب أن تتوفر للمشاركة ثلاث خصائص رئيسة هى : (جمعة : ١٩٨٤ ، ص ٣٠-٣١) .

١- الفعل : بمعنى الحركة النشطة للجماهير فى اتجاه تحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة .

٢- التطوع : بمعنى أن تقدم جهود المواطنين طوعية وباختيارهم ، تحت شعورهم القوى بالمسئولية الاجتماعية تجاه القضايا والأهداف العامة لمجتمعهم ، وليس تحت تأثير أى ضغط أو إكراه مادى أو معنوى .

٣ - الاختصار : إعطاء الحق للمشاركين بتقديم المساعدة ، والتعاضيد للعمل السياسى والقادة السياسيين ، وحجم هذه المساعدة وذلك التعاضيد فى حالة تعارض العمل السياسى والجهود الحكومية مع مصالحهم الحقيقية وأهدافهم المشروعة .

٢ - **المشاوكة السياسية** : المشاركة السياسية من وجهة نظر علم السياسة وبمعناها الواسع تتصل بإعطاء الحق الديمقراطى المستوى لكافة أفراد المجتمع البالغين العاقلين ، فى الاشتراك بصورة منظمة فى صنع القرارات السياسية التى تتصل بحياتهم معاً فى مجتمع من المجتمعات. على ألا تكون المشاركة السياسية قاصرة على إعطاء هذا الحق أو النقص عليه فى الدستور ، ولكن المشاركة السياسية هى ممارسة هذا الحق ممارسة فعلية بعيداً عن عوامل الضغط والإجبار ، إذ يجب أن تظل فى إطار ديمقراطى يتسق معه إطار الشعور بالمسؤولية الاجتماعية تجاه الأهداف المجتمعية العامة ، وفى إطار الشعور بحرية التعبير عن رأى وحرية الفكر وحرية العمل (جمعة : ١٩٨٤ ، ص ٣١-٣٢) .

كما تعنى المشاركة السياسية العملية التى يلعب الفرد من خلالها دوراً فى الحياة السياسية لمجتمعه ، وتكون لديه الفرصة لأن يسهم فى مناقشة الأهداف العامة لذلك المجتمع ، وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها ، وقد تتم هذه المشاركة من خلال أنشطة سياسية مباشرة أو غير مباشرة. (عطوة ، محمود : ٢٠٠٠ ، ص ١٧) .

وتمثل المشاركة وفق هذا المفهوم سلوكاً اجتماعياً يعتمد على جهود تطوعية ونشاطات إرادية يقوم بها أفراد المجتمع بغية تحقيق أهداف عامة ومشروعة ، ويكتسب هذا السلوك التطوعى بناءً محدداً ، حيث تختلف درجات المشاركة وتباين صورها ويتحقق طابعها الدينامى كعملية اجتماعية مستمرة . (غيث وآخرون : ١٩٨٢ ، ص ٥٢١) .

وتعرف الموسوعة الدولية للعلوم الاجتماعية المشاركة السياسية على أنها " تلك الأنشطة الإرادية التى يقوم بها أفراد مجتمع معين بغية اختيار حكامهم ، والمساهمة فى صنع السياسة العامة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر " (H. McClosky, 1968, P253) ، ويعرفها " Weiner " بأنها " نشاط اختياري يستهدف التأثير فى اختيار السياسات العامة أو اختيار القادة السياسيين على المستوى المحلى والقومى ، سواء كان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح ، منظماً أو غير منظم ، مستمراً أو مؤقتاً " (Weiner, M, 1987; P 164) .

- وعلى هذا الأساس يتضح مما سبق أن المشاركة السياسية هي :-
- تلك الأنشطة الإرادية التي يقوم بها المواطنون بهدف التأثير بشكل مباشر أو غير مباشر على الواقع الاجتماعي والسياسي للمجتمع .
 - تلك العملية التي يمكن أن يقوم الفرد من خلالها بدور في الحياة السياسية لمجتمعه بقصد تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية .
 - عملية مكتسبة يتعلمها الشخص أثناء حياته وخلال تفاعله مع العديد من الجماعات المرجعية ابتداءً من الأسرة وتدرجاً مع جماعة الفصل وجماعة النادي وجماعة الرفاق وجماعة العمل.
 - العملية التي تتوقف على مدى توفر المقدرة والدافعية ، والفرص التي يتيحها المجتمع وتقاليدته السياسية ، والظروف التي تحدد طبيعة المناخ للسائد في المجتمع .

وتبنى الدراسة التعريف التالي :

المشاركة السياسية للمرأة هي " العملية التي تقوم من خلالها المرأة بالإسهام الحر الواعي في صياغة نمط الحياة المجتمعية في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وذلك بأن تتاح لها الفرصة الكافية للمشاركة في وضع الأهداف العامة لحركة المجتمع ، وتصور أفضل الوسائل لتحقيق هذه الأهداف ، وتحديد دورها في إنجاز المهام اليومية ، التي تتجمع على المستوى القومي في صورة أهداف عامة تكون المرأة مقتنعة بها ، مشاركة في صياغتها ، ومداومة عليها في مواجهة كل ما يعترض سبيل تحقيقها من عقبات " .

ثانياً : الأبعاد التاريخية للمشاركة السياسية للمرأة :

(ثانياً-١) التاريخ السياسي للمرأة المصرية :

إن قضية مشاركة المرأة تعد جزءاً عضوياً من قضايا المجتمع ، وأن المرأة تستطيع أن تقدم الكثير عن طريق المشاركة السياسية ، ولاسيما في المجتمع المصري ، وإن كانت المرأة تشارك عن طريق مهمتها كربة بيت إلا أن هناك طاقات نسائية يمكن أن تسهم في عملية التنمية بالمجتمع . وبجراح المرأة في المشاركة في الحياة السياسية يكون في قدرتها على وضع قضايا جديدة على سلم الأولويات ، أو تقديم حلول وروى جديدة لمشاكل وقضايا قائمة بالفعل ، ويكون كذلك في قدرتها على إثارة الجدل العام حول قضايا المجتمع .

في ظل الحضارات الإسلامية كان للمرأة المصرية مكانتها المتميزة، وعادت لها بعض الحقوق التي سلبت منها في ظل التشريعات البطلمية والرومانية والبيزنطية . فقد أقر الإسلام حق المرأة في التملك وفي إدارة شئونها الاقتصادية والمالية .

وعلى الصعيد السياسى ، وصلت المرأة منذ عصر الأسرات الأولى فى التاريخ المصرى القديم إلى أعلى المناصب السياسية بما فى ذلك تولى العرش (الصد ، وغرى : ٢٠٠٠ ، ص ١٨) .

كما أسهمت المرأة المصرية بشكل فعال فى الحركة الوطنية عام ١٨٨٢ وعام ١٩١٩م ، وفى أثناء الكفاح من أجل الاستقلال لم تتوان عن تكريس اهتماماتها لخدمة القضية الوطنية ، بالرغم من قصور دستور ١٩٢٣ عن تلبية الطموحات السياسية للمرأة المصرية ، ولقد نظمت لجنة سيدات الوفد مظاهرات نسائية ضخمة ضد حكومة إسماعيل صدقى التى ألغت دستور ١٩٢٣ ووضعت بدلاً منه دستور ١٩٣٠ ، . وقد خرجت المظاهرة إلى طرقات القاهرة ، وانضم إليها المئات ، واعتقلت الشرطة عدداً من النساء ، ثم اضطرت تحت الضغط الشعبى للإفراج عنهن ليلاً ، وقد شاركت النساء فى أنشطة عديدة منذ حكومة إسماعيل صدقى أبرزها الدعوة لمقاطعة الانتخابات البرلمانية الزائفة التى نظمها صدقى باشا (المجلس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول : ٢٠٠١ ، ص ٣٨) .

ولقد شاركت المرأة المصرية فى خريف عام ١٩٣٨ فى دراسة القضية الفلسطينية ونصرة شعب فلسطين ، من خلال عقد مؤتمرين بالقاهرة عامى ١٩٣٨ ، ١٩٤٤ ، وأسفرا عن تأسيس الاتحاد النسائى العربى بحضور ممثلات لمت دول عربية هى : مصر والعراق وسوريا ولبنان وفلسطين والأردن .

وفى ١٦ مارس ١٩٢٣ - ذكرى أول مظاهرة نسائية فى ثورة ١٩١٩ ، تأسس الاتحاد النسائى المصرى ، وارتبط هذا الحدث فى تاريخ الحركة النسائية المصرية بدعوة مصر للمشاركة فى المؤتمر النسائى الدولى فى روما ، ونجح الاتحاد فى تنظيم جهود الحركة النسائية من أجل إصلاح أوضاع المرأة ، ومن أهم القضايا التى تصدى لها الاتحاد النسائى المصرى ، إطالة فترة حضانة الأم لأطفالها ، والحقوق السياسية الكاملة للمرأة خاصة حق الانتخاب والترشيح فى المجالس النيابية ، كما تبلى الاتحاد النسائى المصرى مواقف جذرية فى قضايا الاستقلال الوطنى والديمقراطية والتضامن العربى . ولقد صدر بيان مشترك للجنة التحضيرية للسيدات الوفديات والاتحاد النسائى المصرى يتضمن المطالب النسائية ، ومن أهم المطالب التى وردت فى البيان (الصد ، غلى : ٢٠٠٠ ، ص ٨٥-١٠٣) :

(أ) مساواة الجنسين فى التعليم وفتح أبواب التعليم العالى .

(ب) تعديل قانون الانتخاب باشتراك النساء مع الرجال فى حق الانتخاب .

وفى ١٢ مارس ١٩٥٢ قامت مظاهرات نسائية تطالب بدخول المرأة البرلمان ، حيث اعتصمت المتظاهرات فى دار نقابة الصحفيين ، وأضربن عن الطعام للمطالبة بحقوقهن السياسية. وبعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ نادت الثورة بمجتمع يسوده العدل والمساواة ، ومن ثم صدور دستور ١٩٥٦ ، متضمناً مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة فى مجال الحقوق السياسية ، وأصبح للمرأة حق الترشيح والانتخاب (المجلس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول : ٢٠٠١ ، ص ٢٨) .

ولعله لأول مرة ظهر إسهام الطالبات بدور واضح فى الاعتصام والتظاهر عام ١٩٦٨ . والمعروف أن نسبة المشاركة السياسية للطالبات - فى كل جامعات العالم - أقل من نسبة مشاركة الطلاب ، إلا أن الأحداث أثبتت أن بنات يوليو خرجت من صفوفهن طلائع جديدة عبأها النظام بالأفكار الثورية وصدها بالإجراءات غير الثورية . فعندما حل مساء أول يوم للاعتصام بهندسة القاهرة سمحت قيادات الأمن للطالبات بالخروج فى صف واحد للعودة إلى منازلهن ، ثم انتهالت عليهن قوات الشرطة بالضرب والهجوم .. ولعل ذلك كان من بين أساليب " تهديد الطريق لجيل جديد من الشباب يقود الثورة فى جميع مجالاتها " (حصان : ١٩٧١ ، ص ١١٠) .

واستمر كفاح المرأة المصرية مرتبطاً بحكم الظروف السياسية ، وبالضلال الوطنى بالدرجة الأولى ، فحركة النساء بدأت بوعى سياسى وطنى فرضته ظروف مرحلة ما قبل الاستقلال فى حين لم يتشكل وعى اجتماعى ناضج بالدرجة الكافية ، فظلت حركة النساء فى المجتمعات العربية مرهونة بالانتصارات الوطنية والانتكاسات السياسية على الرغم من توجه بعض هذه الحركات نحو العمل الاجتماعى والوعى بالمشاركة الاجتماعية (عبد الوهاب : ١٩٩٩ ، ص ١٧٣-١٧٤) .

(ثانياً-٢) واقع المشاركة السياسية للمرأة المصرية :

مع تطور الأدوار السياسية والاجتماعية سارعت الدول العربية بالمصادقة على المعاهدات الدولية لتعزيز مساهمة المرأة فى الحياة العامة والسياسية بمثل اتفاقية مناهضة جميع أشكال التمييز ضد المرأة ، الاتفاقية الدولية المتعلقة بالحقوق السياسية للمرأة التى انضمت إليها كل من : تونس ، ولبنان ، والمغرب ، ومصر ، واليمن ، وليبيا . وتمت صياغة الحقوق السياسية للمرأة ضمن الدساتير والتشريعات الوطنية ، على أن تكفل الدولة للمرأة جميع الفرص التى تتيح لها المساهمة الفعالة والكاملة فى الحياة السياسية ، وإزالة القيود التى تمنع تطورها ومشاركتها فى بناء المجتمع ، ومن أبرز هذه الحقوق : حق الاقتراع والترشيح ، حق المشاركة فى الأحزاب

وفى العمل السياسى ، حق تقلد المناصب العليا ومباشرة الوظائف العامة . مما يقيم الدليل على درجة الوعى الذى بلغه المجتمع العربى تجاه الرفع من شأن المرأة باعتبارها عنصراً أساسياً فى المجتمع . وعلى الرغم من تلك المساواة على الصعيد القانونى بين الرجل والمرأة فى الحقوق السياسية فلئن المشاركة الفعلية للمرأة فى العمل السياسى لم تزل محدودة ولاسيما فى بعض المجتمعات الحربية (العريف : ٢٠٠٠ ، ص ٣٣) .

إن نسبة مشاركة المرأة فى الدول النامية لا تزيد على ١١% ، رغم أن المرأة العربية شاركت فى جميع معارك التحرر الوطنى والمقاومة ضد الغزو الأجنبى فى مصر وسوريا والجزائر وفلسطين وجنوب لبنان ... إلا أن مشاركتها فى صنع القرار لا تزال محدودة إذ لا يزيد عدد الوزيرات على ١٠ وزيرات من ٦٠٠ وزير فى الوطن العربى (عبد الرحمن : ٢٠٠٠ ، ص ١٩) .

ولقد حققت المرأة المصرية العديد من الإنجازات التى تعزز مكانتها وتدعم مشاركتها فى الحياة السياسية ، بدءاً من وصول العديد من النساء إلى مراكز صنع القرارات فى الجهاز الإدارى ، ومروراً بمساهمتهن فى المؤسسات التشريعية والتنفيذية ، بالإضافة إلى عضوية الأحزاب واللقاءات (وهب : ١٩٩٠ ، ص ص ٨-٧١) .

ومنذ حصول المرأة المصرية على حقوقها السياسية ودخولها البرلمان بموجب دستور ١٩٥٦ ، وآخر مجلس تشريعى عام ٢٠٠٠ تراوحت نسبة تمثيلها بين ٠.٥% ، و ٢% ، وذلك فيما عدا فترة النصف الأول من الثمانينيات التى ارتفعت فيها هذه النسبة إلى مستوى قياسى بلغ ٩% (عام ١٩٧٩) بفعل القانون رقم ٢١ لسنة ١٩٧٩ ، بتخصيص ٣٠ مقعداً على الأقل للنساء . وفى عام ١٩٨٦ لم يتجاوز عدد المسجلات للتصويت ٣,٨ مليون امرأة من إجمالى عدد المسجلين للتصويت وهو ٢٢ مليون فرد بنسبة ١٤% ، وفى الانتخابات البرلمانية عام ١٩٨٩ كان عدد النساء المسجلات للتصويت ٥ مليون امرأة ، بيد أن النسبة تراجعت إلى إجمالى عدد المقيدى فى الجداول الانتخابية إلى ٧% فقط ، وفى عام ٢٠٠٠ بلغت نسبة المقيدات فى الجداول الانتخابية ٥٥,٢% من إجمالى المقيدى بهذه الجداول . (المجلس القومى للمرأة : ملخص التقرير الأول ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٨) .

وعلى مستوى مشاركة المرأة فى المجالس المحلية على مستوى المحافظة والمدينة والقرية ، فقد تفاوتت نسبة تمثيل المرأة فى هذه المجالس بصورة كبيرة بين عامى ١٩٧٩ ،

١٩٨٦ ، حيث خصص القانون ٢١ لسنة ١٩٧٩ مقاعد للمرأة تتراوح بين ١٠ ، ٢٠% من الأعضاء ، وألغى هذا القانون عام ١٩٨٦ فتراجعت هذه النسبة من ١١,٢% عام ١٩٨٦ إلى ١,٢% فقط عام ١٩٩٧ . (المرجع السابق ، ص ٣٩) .

ومما يجدر الإشارة إليه " أن انتصار حركات التحزب في المنطقة العربية لم يكن انتصاراً للمرأة في مختلف الطبقات والشرائح الاجتماعية ، فاستفاد المرأة الريفية والحضرية الشعبية والبدوية ظلت محدودة ، إذا قوبلت بما حصلت عليه المرأة في الطبقة البرجوازية بشرائحتها المختلفة . فعلى حين استفادت النساء في تلك الطبقات وحصلن على حقوقهن في التعليم والعمل والصحة والمشاركة السياسية - وإن ظلت غير متكافئة مع الرجل - بقيت غالبية النساء في الطبقات الفقيرة محرومات من تلك الفرص ، تنتشر بينهن الأمية والخرافة والجهل وغيرها من الأمراض والمشكلات الاجتماعية والثقافية " (عبد الوهاب : ١٩٩٩ ، ص ١٧) .

إن التمثيل السياسي للمرأة في مصر لا يتناسب مع مكانتها ، إذ يقل بقدر كبير عن المعدل العالمي لتمثيل المرأة ، بل يقل أيضاً عن معدل تمثيلها في العالم العربي ، كما أنه لا يتناسب مع التاريخ السياسي للمرأة المصرية التي حصلت على حقوقها السياسية بموجب دستور عام ١٩٥٦ . وتشير الإحصاءات إلى تواضع نسبة من يشغلن مواقع قيادية في الخدمة المدنية والقطاع العام ١٥% عام ١٩٩٦ . وتواضع أئند في تمثيل النساء بمجلس الشعب ٢% ، ومجلس الشورى ٦% ، فضلاً عن المجالس المحلية التي لم تتجاوز نسبة وجود المرأة فيها ٣,٢% على مستوى المحافظة ، ١٠% على مستوى المركز ، ١,٧% على مستوى المدينة ، ١,٧% على مستوى القرية (المجلس القومي للمرأة ، ملخص لتقرير الأول : ٢٠٠١ ، ص ١٠٩-١٠) .

وتعد محدودية مشاركة المرأة في الحياة السياسية من أكثر المؤثرات التي تعكس انحيازاً مجتمعياً تقليدياً للرجل وضد المرأة ويلتئ هذا بسبب سيطرة النمط الأبوي على حياة الغالبية العظمى من الأسر المصرية ، فضلاً عن إقبال كاهل المرأة بالأعباء المنزلية والأسرية وتربية النشء ، ولقد وصل الأمر إلى درجة التحقير والتقليل من شأن ومكانة المرأة في الأسرة ، وتزييف وعي المرأة ، من خلال خطاب دعاة السلفية ، بكل إنجازاتها التاريخية وأدوارها ومشاركاتها الاجتماعية . ولقد لعب هذا الخطاب الذي يعبر عن أيديولوجية ومصالح الطبقة البرجوازية دوراً في تحجيم دور المرأة وتزييف وعيها ويدلل على ذلك العديد من المظاهر منها :

(عبد الوهاب : ١٩٩٩ ، ص ١٧٧-١٧٩) .

- ارتفاع معدلات البطالة والبطالة المقنعة بين النساء .
 - انحصار المشاركة السياسية للمرأة فى الانتخابات البرلمانية والمحلية .
 - رد الفعل السلبى بين جماهير النساء ما عدا بعض الطلائع منهن ، بخصوص إلغاء قوانين الأحوال الشخصية التى احتوت بنودها على إعطاء عدد من الحقوق القانونية للمرأة .
 - تدنى الوضع التعليمى للنساء ، حيث ترتفع نسبة الأمية بينهن بشكل ملحوظ .
 - تعقد وتختلف القوانين التى تنظم أحوال المرأة ، مما يجعلها أسيرة القلق، لعدم استقرار أوضاعها الأسرية .
 - تخلف نظرة المجتمع للمرأة وطبيعة تقسيم الأدوار التى استقرت فى يقين عامة أفراد المجتمع من تكريس الدور التقليدى للمرأة كربة بيت فحسب ، بل يناط بالرجل كل الأدوار خارج البيت (المجلس القومى للمرأة، ملخص التقرير الأول: ٢٠٠١، ص٣٩) .
- وجاء تشكيل المجلس الأعلى للمرأة فى فبراير ٢٠٠٠ بمثابة التحرير الثانى للمرأة المصرية على مدى ١٠٠ عام ، إذا اعتبرنا أن توقيت صدور كتاب قاسم أمين (١٨٩٩) يمثل الدعوة الأولى لتحرير المرأة المصرية فى العصر الحديث . وأنشئ المجلس القومى للمرأة بموجب القرار الجمهورى رقم ٩٠ الصادر فى ٨ نوفمبر ٢٠٠٠ ، "وكانت كلمة الرئيس محمد حسنى مبارك فى افتتاح المؤتمر الأول للمجلس دعوة مفتوحة لمشاركة المرأة إيجابيا فى تسيير أمور المجتمع ، مؤكداً على أن المجتمع لا يمكن أن يحقق التقدم إلا إذا اتسعت دائرة المشاركة فى الحياة العامة لكل المواطنين ، دون تفرقة بين الرجل والمرأة " . (المجلس القومى للمرأة : المؤتمر الأول ، ٢٠٠٠) .

ورغم ما قدمه المجلس القومى للمرأة من دعم فى الانتخابات الأخيرة عام ٢٠٠٠ لم تختلف النتيجة بالنسبة للمرأة كثيراً عن انتخابات عام ١٩٩٥م ، فقد نجحت سبع سيدات فحسب فى هذه الانتخابات مقابل خمس سيدات فى الانتخابات السابقة ، وذلك من بين ٤٤٢ نائباً ، أى أن نسبة نجاح المرأة فى انتخابات مجلس الشعب الأخيرة لا تتجاوز ١,٨% من العدد الإجمالى للأعضاء الناجحين ، حسب بيان وزير الداخلية الذى نشرته الصحف المصرية . (صفر: ٢٠٠٠، ص ١١) . وهى نسبة تمثل ولقاً فكرياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً لا يزال قائماً ، ولا يزال سلبياً فى دلالاته على صورة المرأة ومكانتها فى الوعي الاجتماعى والسياسى العام، الذى هو

وعى نقاشي ، مما يحتاج إلى عمل طويل داخل منظومة ثقافية جذرية تشمل كل المستويات والجوانب .

كما تم لأول مرة إدماج المرأة في الخطة الخمسية الرابعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٨/٩٧ - ٢٠٠٢/٢٠٠١ ، والعمل على مراجعة وإزالة المعوقات التي تحد من مشاركتها في الحياة العامة ، وعقد العديد من المؤتمرات القومية للمرأة في الفترة من ١٩٩٤ حتى ١٩٩٨ للوقوف على أوضاع المرأة المصرية ، وتدعيم آليات تعزيز مشاركتها في الحياة السياسية . كما كانت مبادرة المجلس القومي للمرأة في مؤتمره الثاني في مارس ٢٠٠١ بإعداد خطة قومية خمسية للنهوض بالمرأة (٢٠٠٢-٢٠٠٧) مبادرة غير مسبقة في تاريخ المرأة المصرية ، وتم عن إرادة سياسية جديدة للمرأة المصرية في تعظيم دورها داخل المجتمع " . (المجلس القومي للمرأة : المؤتمر الثاني ، ٢٠٠١) .

(ثانياً-٣) اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة المصرية :

(ثانياً-٣-١) الحقوق السياسية للمرأة المصرية :

تستند الحقوق السياسية للمرأة في الإنضمام على أساسين هما :-

١- وحدة النفس الإنسانية ، فالنفس الإنسانية لدى الرجل والمرأة واحدة فهما من هذه النفس الواحدة قال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّوَحَّاهُكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ﴾ [النساء : (١)] وقوله تعالى ﴿ هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ﴾ [الأعراف : (١٨٩)] وبذلك أنشأ الإسلام التمييز بين الرجل والمرأة لأنهما من نفس الرجل ومن نفس معدله وجوهره الإنساني .

٢- وحدة العمل الإنساني : قال تعالى ﴿ أَنَّى لَا أَضْمِجُ عَمَلًا لِعَامِلٍ مَكْرَمًا مِمَّنْ ذَكَرَ وَأُنْشِئَ مَكْرَمًا مِنْ بَعْضِ أَهْلِ عَمْرَانَ ﴾ [آل عمران : (١٩٥)] وأن نوعية العمل في الإسلام واحدة ، فالعمل الديني يستوعب العمل السياسي ، والعمل السياسي يتم في إطار العمل الديني ، ويدعم ذلك مواقف الصحابة رجالاً ونساءً في بناء الدعوة والدولة (بيومي : ٢٠٠٠ ، ص ٢٨) .

ويقصد بالحقوق السياسية تلك الحقوق التي يقرها القانون ويعترف بها للشخص على أساس الانتماء الوطني . وأن مشاركة المرأة في الحقوق السياسية مسألة عدالة ومنطق في المقام الأول ، لأن المبدأ الديمقراطي يقتضي منح كل شخص جزءاً من السلطة السياسية التي تسمح بأن

يحافظ على شخصيته ويحميها ، فالمرأة لها مصالح يجب أن تدافع عنها بنفسها وتحميها ، فهي نصف المجتمع ولها من المصالح ما للرجل ، ومن ثم وجب تحقيق المساواة بينهما في إدارة الشؤون العامة للدولة . (جعفر : ١٩٨٦ ، ص ٣٢) .

ولقد عقدت الأمم المتحدة أربعة مؤتمرات عالمية رئيسية حول المرأة ؛ الأول بالمكسيك عام ١٩٧٥ ، وتحدد عقد الأمم المتحدة للمرأة ، (١٩٧٦-١٩٨٥) ، والمؤتمر الثاني عقد في كوينهاجن عام ١٩٨٠ ، والثالث في نيروبي عام ١٩٨٥ ، والرابع في بكين عام ١٩٩٥ م ، ولقد نصت المادة (١٣) من إعلان مؤتمر بكين على أن " تمكين المرأة ومشاركتها الكاملة على قدم المساواة في جميع جوانب الحياة العامة بما في ذلك عملية صنع القرار ، وبلوغ مواقع السلطة هي أمور أساسية لتحقيق المساواة والتنمية والسلام . وجاء مؤتمر نيروبي بكينيا في الفترة من ١٥-٢٦ يوليو ١٩٨٥ لاستعراض وتقييم منجزات عقد الأمم المتحدة للمرأة .

كما عقدت الدول العربية مؤتمرا في عمان عام ١٩٩٦ لإعداد برنامج عربي موحد ، وآلية متابعة خطة المؤتمر العالمي الرابع للمرأة ، والتأكيد على وضع منهجية متكاملة لزيادة المشاركة بين الرجل والمرأة ، وركز على ثلاثة موضوعات هي المرأة والفقر ، المرأة الأسرة العربية ، والمرأة والمشاركة السياسية .

وعقد مؤخرا مؤتمر عام ٢٠٠٠ بنيويورك لمتابعة التقدم الذي أحرز والعقبات التي واجهت مؤتمر بكين الرابع للمرأة ، وأكد على أنه من أجل الوصول إلى تمكين النساء في فترة يشهد فيها العالم تغيرات متلاحقة ، لابد من العمل على : (ضال : ٢٠٠٠ ، ص ص ٥٧-٥٨) .

- حماية حقوق المرأة العاملة وإزالة المعوقات القانونية والممارسات التقليدية التي تحول دون حصولها على فرص متكافئة مع الرجل .
- تشجيع برامج للتدريب ومحو الأمية .
- العناية بالمرأة الريفية وصحتها .
- وضع برنامج لتعزيز مشاركة الرجل والمرأة معا في العمل ورعاية الأطفال وإثارة الرأي العام نحو هذا التوجه .

ولقد منح الدستور المصري للمرأة الحق في المشاركة السياسية ، ففي المادة رقم (٤) من القانون رقم ٧٣ لسنة ١٩٥٦ نصت على أنه " يجب أن يقيد في جداول الانتخابات كل من له حق مباشرة الحقوق السياسية ، وكذلك يجب أن تكيد من الإناث من قدمت نفسها طلباً لذلك " ثم جاء

القانون رقم (٤١) لسنة ١٩٧٩ ونص على أنه " يجب أن يقيد في جداول الانتخابات كل من له الحق فى مباشرة الحقوق السياسية من الذكور والإناث " وعلى ذلك أصبح قيد المرأة نفسها فى جداول الانتخابات ملزماً وليس اختياريًا .

وتطبيقاً لمبدأ المساواة المتصوص عليها فى الدستور المصرى ، حاول المشرع المصرى تطبيقاً للقاعدة الدستورية مراعاة إقرار المساواة بين المرأة والرجل فى معظم التشريعات المصرية ، وعلى الرغم من أن غالبية التشريعات فى مصر تساوى بين المرأة والرجل فى الحقوق والواجبات فإنه ما زالت هناك بعض صور التمييز على الوجه التالى :

(أ) الفجوة بين القانون والتطبيق بسبب عوامل اجتماعية وثقافية متعلقة بتكلى الشروط الموضوعية المحددة لوضع المرأة ومكانتها فى المجتمع ، ولانخفاض الوعي القانونى لدى النساء ، وتغليب العادات والتقاليد .

(ب) إن بعض التشريعات تتضمن نصوصاً قد تتضمن تمييزاً ضد المرأة وتكتسب من حقوقها مقارنة بالرجل مما يحتم ضرورة تجاوبها مع الدستور والعهود والمواثيق الدولية .

ومما يؤكد على وجود صور التمييز ضد المرأة ، قانون الجنسية رقم ٢٦ لسنة ١٩٧٩ فى التشريع المصرى ، الذى يتضمن عدداً من المواد التى تحمل صوراً مختلفة للتمييز ضد المرأة ، على أن أهم أشكال التمييز ما يتعلق بحرمان المرأة المصرية المتزوجة بأجنبى من حقها فى نقل جنسيتها إلى أولادها أسوة بالرجل المصرى المتزوج بأجنبية ، ونتيجة لقانون الجنسية يقل وعى الأبناء الاجتماعى بالانتماء القانونى للدولة المصرية ، مما يترتب عليه حرمانهم من جميع حقوق المواطنة (المجلس القومى للمرأة : ملخص تقرير الأول ، ٢٠٠١ ، ص ٤٢-٤٦) .

(ثانياً -٣-٢) اتجاهات المشاركة السياسية للمرأة :

يعتبر موضوع المشاركة السياسية من الموضوعات التى تشغل بال علماء الاجتماع والسياسة والتربية ، سواء كان ذلك فى الدول النامية أو الدول المتقدمة . فالمشاركة هدف ووسيلة، فهى هدف لإقامة الحياة الديمقراطية السليمة التى تركز على اشتراك المواطنين فى تحمل مسؤوليات التفكير والعمل من أجل مجتمعهم ، وهى وسيلة لأنه عن طريق المشاركة يشعر الناس بأهميتها ويمارسون طرقها وأساليبها ، وتتأصل فيهم عاداتها وسلوكياتها ، وتصبح جزءاً من ثقافتهم وقيمهم . (مجلس الشورى ، التقرير الخامس ، ١٩٩٢ ، ص ١١) .

وتعد قضية المرأة المصرية ونجاحها في المشاركة في الحياة السياسية من القضايا التي حملت العديد من الاتجاهات الاجتماعية المستمدة من العادات والتقاليد والنسق القيمي السائد في المجتمع . ويمكن أن نقدم بعض الاتجاهات أو التوجهات التي طرحت مسألة المشاركة السياسية للمرأة في إطار الاتجاهات الآتية :-

١ - الاتجاه التقليدي الماضوي : ويتمثل هذا الاتجاه المحافظ في النظر إلى المرأة ككائن ضعيف من الناحية الجسمية ، والقاصر من الناحية العقلية، حيث يتحدد وضع المرأة في مجتمعنا - المصري - منذ لحظة ولادتها بأنها كائن ضعيف جسماً وعقلاً ومزاجاً ، وهذا الضعف جوهرى وليس ضعفاً عرضياً ، وعليه يتحدد دورها الاجتماعى وموقعها كمواطنة في عمليتى الزواج بمفهومه الخضوعى ، وإعادة إنتاج النوع البشرى " الأمومة " بمفهومها السلولى الرعوى . وفي ظل هذا الاتجاه في تأسيسه النظرى لمسألة المرأة - والمؤسس على الرؤية لموقع المرأة ومكانتها وفعاليتها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية - يجرى سلخ المرأة عن المجتمع ، كما يجرى سلخ المجتمع عن واقعه العيلى القائم ، وعن سياقه التاريخى (أبوخلد ١٩٩٩: ص ٢٠٨-٢٠٩) .

وأن قضية تحرير المرأة تعد جزءاً عضوياً من قضايا جميع المستضعفين من الرجال والنساء الذين ينتمون إلى الفئات المهورة طبقياً واجتماعياً وثقافياً وسياسياً ، وفى مقدمتهم أهالى الريف والبادى ، الذين يعانون أساساً من التهميش السياسى والاقتصادى . ويضاف إلى ذلك التهميش الثقافى والاجتماعى للمرأة ، أى الطوق الحديدى الذى شكلته العادات والتقاليد والتقسيم السلفى على مر السنين والتي رسخت فكرة النقص الأثوى والهيمنة الذكورية (عبد الرحمن: ٢٠٠٠، ص ١٨) .

٢ - الاتجاه المتحرر نسبياً : وهو الاتجاه الذى يمثل فكرة الغالبية من الرجال والنساء ، وهو يتسم بنظرة متحررة نسبياً ، ولكنه لا يتحمس لمشاركة المرأة فى العمل السياسى . حيث يعترف أصحاب هذا الاتجاه بحق المرأة فى العمل فى نطاق وظائف معينة تتسجم وطبيعة المرأة مثل التدريس والتدريس (عزلم: ١٩٩٩، ص ٦١ ، الساعتى: ٢٠٠٠، ص ١١٢) .

وأن هذا الاتجاه فى طرحه لمسألة تعليم المرأة ومجالات عملها ، لا يغفل فقط الجانبين الموضوعى والتاريخى فى حياة المرأة والمجتمع معا ، بحسبهما فى مجال زمن ماضوى ، فقط ، بل إنه يتجاهل طبيعة الواقع القائم ، واختلافاته الحضرية والريفية والبدوية ، كما يغفل تباين

المجتمع الفئوى " (أبو خالد : ١٩٩٩ ، ص ٢١٠) ، وأن النسق القيمي والثقافى بما يحتويه من قواعد وثوابت سلوكية لم يعد يماشى التطورات الاجتماعية ، وصار يشد المرأة إلى الوراء ، ويجعلها تتخلف عن ركب الحضارة (عربى : ١٩٩٩ ، ص ٤٤) .

٣ - الاتجاه المتحرر المنفتح : وأذى يساوى بين الحقوق والواجبات للمرأة والرجل فى جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المرأة إنسان قادر على العمل والإبداع وتحمل المسؤولية وممارسة مسئولياتها دون أن يشكل ذلك تهديداً للرجل ، وأن تخلف المجتمع يعود لاندماج حرية المرأة وجهلها ، وأنه لا مجال لتقدم المجتمع وتجاوز ذلك التخلف إلا بقيام المرأة بدورها كاملاً ، وفتح الأبواب أمام المرأة فى التعليم والتدريب والعمل . (عزام : ١٩٩٩ ، ص ٦١ ، الساعق : ١٩٩٩ ، ص ٥٥-٢٤٦-٢٤٣) .

ثالثاً : التعليم والمشاركة السياسية للمرأة :

(ثالثاً-١) أهمية التعليم والمشاركة السياسية :

قد يتساءل البعض قائلاً : لماذا التعليم ، أو بمعنى آخر ، ما أهمية التعليم بالنسبة لمشاركة المرأة السياسية ؟ ، والجواب قد يكون أيسر من السؤال ذاته ، حيث يعد تعليم المرأة من الوسائل الأساسية لإثارة الرغبة فى المشاركة السياسية ، وتنمية القدرات لدى المرأة لاستيعاب الاتجاهات الحضارية والمفاهيم السياسية ، وهو يساعد فى الوقت نفسه على تعميق قيم المشاركة ، ويشعر المرأة بإنسانيتها ويمنحها القدرة على ممارسة حقوقها ومسئولياتها لكى تؤدى دورها فى التنمية الشاملة .

فالتعليم له دور رئيسى وفعال فى تثقيف المرأة وتعريفها بدورها فى المجتمع ، وعرض صورة حقيقية للمرأة ومكانتها فيه ، مما يؤثر بشكل خاص فى جعل المرأة أكثر استعداداً وتقبلاً للمشاركة السياسية ، ويفتح أمامها آفاقاً جديدة تتيح لها اكتساب مكانة جديدة فى المجتمع ويزايد شعورها بالأمن على مستقبلها والرغبة فى تحمل واقعها والسعى نحو الارتقاء بأسرتها ومجتمعها . (مجلس الشورى : التقرير الرابع ، ١٩٩٢ ، ص ٤٣) .

وإذا ما سلمنا بأهمية التعليم فى تثقيف المرأة وتنمية وعيها السياسى فإن هذا ينسحب على المشاركة السياسية ، باعتبار أن كلا من الوعى والمشاركة جزء من الثقافة السياسية ، ويؤكد هذا ما أسفرت عنه بعض الدراسات السابقة من حقائق أهمها : (الخميسى : ١٩٨٨ ، ص ٦٦٢) .

- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر إلماماً ووعياً بتأثير الحكومة عليه من الفرد الأقل تعليماً .
- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً لمتابعة الأحداث والقضايا السياسية .
- أن الفرد الأكثر تعليماً تتوفر لديه معلومات سياسية أكثر ، كما أن اهتمامه بالموضوعات السياسية أكثر اتساعاً من الفرد الأقل تعليماً .
- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً للدخول في مناقشات وحوارات سياسية مع الآخرين .
- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر انخراطاً في العضوية الفعالة في المجتمع ، وأكثر قدرة على التأثير في بيئته الاجتماعية .

وتزداد أهمية التعليم مع بداية القرن الجديد لاعتبارات اجتماعية وسياسية واقتصادية عديدة، بغرض تكوين المرأة المشاركة في نظام حكم صالح بكل شروطه ومقوماته ، وتتبع هذه الأهمية من عدة ظواهر لعل في مقدمتها : العولمة بكل الفرص والمخاطر التي تلوحها ، ومناخ الأزمات المتشابهة وضرورات إدارة التغيير ، الأمر الذي يملئ حتمية التركيز على بناء قدرات وتنمية مهارات الإنسان الذي يستطيع أن يتعامل بالقدار وكفاءة مع كل هذه التحديات .

وهذا ما تؤكد عليه إحدى الدراسات قائلة : "مثلما ننادي باستثمار الثورة العلمية التكنولوجية ، والإسراع بمعدلات التنمية الشاملة والمتواصلة، لابد أيضاً من تدريب أبنائنا وبناتنا على المشاركة الواعية والسلوك الرشيد كمواطنين لهم حق المشاركة في الانتخابات والحياة العامة، واختيار الحكام، والمفاضلة بين السياسات المطروحة ، لأن التنمية والاستثمار وثمار التقدم مهددة في حالة غياب نظام سياسي ديمقراطي يضمن توسيع المشاركة في صنع القرار وحرية الاختيار القومي " (عطية ، ومحمود : ٢٠٠١ ، ص ٨٧) .

ولعل هذا يوضح أهمية الدور الذي تقوم به العملية التعليمية في مجال التشكيل السياسي للتلاميذ ، لتربيتهم على الالتزام بالاتجاهات والقيم والمعتقدات التي تساعد على الحفاظ على النظام القائم ، عن طريق القيام بعملية تنمية لوعي التلاميذ في إطار الاتجاهات الخاصة بالنظام السياسي الحاكم ، وإذا كانت التربية الحديثة تنظر إلى المنهج على أنه مجموعة من الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تستهدف تنمية الشخصية في جميع جوانبها في اتجاه مرغوب فيه ، فإن التشكيل السياسي للطلاب يجب أن يتم من خلال كلا النوعين من الخبرات . (على ، والفاقي :

ويؤيد " كليري " R. Cleary " نفس الاتجاه بقوله : " إن برامج التعليم يجب أن تركز على فهم الإنسان لدوره في المشاركة السياسية ، وهي ما يعنى كيف يتفاعل الفرد مع بنيته السياسية ، وكيف يتحكم فيها ، بدلاً من أن يركز على المحاولات المعنوية لتأسيس شعور وإحساس مظهري بالولاء القومي " (Cleary, 1971, P:3) ، إلا أن دراسة " نيمي " Niemi توصلت إلى أن تأثيرات العملية التعليمية تتفاوت بشكل ملحوظ ، حيث تتوقف هذه التأثيرات على نوعية المعلم ، وعلى محتوى عملية التعليم ، وعلى التشكيل الاجتماعي والسياسي للمدرسة وحجرات الدراسة والمناخ المحيط ، كما تتوقف على العلاقة بين ما يُعلم داخل المدرسة وما يكتسب خارجها . (Niemi, 1973, P:131) .

أيضاً ما كان الأمر فلن موضوع تعليم المرأة من الموضوعات المهمة التي تتصل بحياة الأمة ماضيها وحاضرها ومستقبلها ، ويرتبط بتقدمها أو تأخرها ، ومن المسلم به أن اهتمام الدولة بتعليم المرأة والجهود التي تبذلها في هذا السبيل مؤشر قوى على نهضة الأمة ، وقد أصبح حق تعليم المرأة لدى المجتمعات المعاصرة من أوجب الحقوق ، تؤيده الكثير من القرارات والاتفاقات والمواثيق العالمية (فريد ، ١٩٨٠ ، ص.ص ٨١-٨٢) .

والمرأة باعتبارها موضوع للتربية يجب ألا ينظر إليها ككيان مستقل منعزل عن المجتمع ، فهي لا تعيش ولا تنمو إلا في مجتمع ، والتربية هي الوسيلة الأساسية التي تنقلها من واقعها الفردي إلى واقع تشعر معه بالانتماء إلى مجتمع له قيمه واتجاهاته وآماله ومصالحه ، بل إن التربية هي وسيلة المجتمع إلى أن يترجم نفسه في سلوك الأفراد - رجالاً ونساءً - وبذلك يصبح هذا المجتمع منفرداً في الأفراد ، أي يعيش ويستمر وينمو في الأفراد أنفسهم . (طوبى : ١٩٧٩ ، ص ٣٥) .

(ثالثاً - ٢) المرأة بين التعليم والتحرر :

كان مجرد المطالبة بتعليم المرأة في مصر أمراً بالغ الصعوبة ، وكانت هذه المطالبة تثير حول صاحبها أنواعاً من الاعتراضات والشبهات ، ولاشك أن حصول المرأة على حريتها السياسية وحريتها الاجتماعية أدى إلى زيادة إقبالها على التعليم ، وسعى الدولة لتوفير فرص التعليم أمامها .

وقضية تحرير المرأة ، وبالتالي تعليمها كانت نتيجة حتمية لجهود وطنية مخصصة لتحسين وضع المرأة ، واستفادتها من نظم التعليم القائمة ، وانتظامها في المدارس في ظل سيادة الدولة وتحررها الاقتصادي والسياسي (فريد : ١٩٨٠ ، ص.ص ١٠٠-١٠١) .

ويأتى على رأس من نادوا بتعليم المرأة " رفاة الطهطاوى " الذى طالب بتعليم المرأة قائلًا : " ينبغي صرف الهمّة فى تعليم البنات القراءة والكتابة والحساب ونحو ذلك ، فإن هذا مما يزيدهن أدباً وعقلاً ، ويجعلهن بالمعارف أهلاً ، ويصلحن به لمشاركة الرجال فى الكلام والرأى ". هكذا وقف رفاة إلى جانب قضية تعليم المرأة ، ولم يقل اهتمامه بتحررها عن اهتمامه بتعليمها ، ولم تكن دعوته هذه صادرة عن رؤية خيالية أو شطحة فكرية ، بل عن إيمان عميق بهذه القضية ، خاصة عندما أكدها فى كتابه " المرشد الأمين للبنات والبنين " (يحيى : ١٩٨٣ ، ص.ص ٦٩ - ٧٠) .

وتدعمت حركة المطالبة بتعليم وتحرير المرأة أيضاً على يد " على مبارك " الذى ساق رأيه فى كتابه " علم الدين " فقال : إن المرأة من حقها أن تتبحر فى العلم إلى غايته ، كما أن الحياة بين الزوجين شركة يتعاونان فيها على العيش بالعمل والكسب ، وهو بهذا يقرر حق المرأة فى التعليم والعمل. (لتجلى : ١٩٦٨م ، ص ١٢٦) ، أما " عبد الله النديم " كمنهج ثالث لهؤلاء المفكرين فقد أيد تعليم المرأة فى محاوراته التى كتبها تحت عنوان " مدرسة البنات " حيث أكد على تعليم البنات الدين وشئون الأسرة وأصول الحياة الزوجية والتدبير المنزلى ، وعارض تعليمهن الموسيقى والسرقة واللغات الأجنبية ، وعندما أصدر " قاسم أمين " كتابه " تحرير المرأة " أثار ضجة كبرى حتى لدى المتعلمين أنفسهم ، وأبدى الخديوى عباس الثانى سخطه على الكتاب وعلى مؤلفه ، وأمر بالآلا يدخل قاسم أمين قصر عابدين مع ما كان له من مكانة فى القضاء .

إلا أن الآراء التى حوّاها الكتاب أثارت تطلع الشباب مما جعلهم يفكرون فى الأمر جدياً ، حيث رأى بعضهم أن فى هذا الأمر مروقاً من الدين ، ورأى بعضهم الآخر أنه الوسيلة الوحيدة لبناء شعب حر يدرك الحياة إدراكاً صحيحاً ، حتى لا تحرم المرأة من نور العلم ونور الحياة . (يحيى : ١٩٨٣ ، ص.ص ٧٤ - ٧٥) .

وقد سارت الدعوة إلى تعليم المرأة وتحريرها جنباً إلى جنب مع التفكير فى إنشاء المدارس لتعليم البنات ، حيث بدأت حركة تعليم المرأة تزدهر بعد إنشاء مدرسة القابلات " المعمرضات " عام ١٨٣٢م ، وكانت ملحقة بمدرسة الطب ، وجاء إنشاء أول مدرسة خاصة للبنات فى مصر على يد " مسز ليدر " زوجة أحد مبشرى الإنجليز ، إذ أنشأت فى عام ١٨٣٥م أول مدرسة أجنبية للبنات بتشجيع من تلميذتها " الخادم " بنت محمد على الكبرى زوجة

محرم بك ، أمير الأسطول المصري ومحافظ الإسكندرية ، ضمت بنات الأسرة وعدداً من الجوارى (يحيى : ١٩٨٣ ، ص ٦٩) .

كما ساهمت البعثات والإرساليات الأجنبية التي زحفت إلى مصر في أفواج هائلة ، وبدأت تمارس أنشطتها التبشيرية والتعليمية في مرحلة مبكرة من القرن التاسع عشر ، وسعت بصفة أساسية إلى نشر الأفكار والقيم والمعتقدات الأوربية بين البنات ، حيث عنى سعيد باشا على وجه الخصوص بفتح مجال الخدمة التعليمية أمام الجاليات الأجنبية والإرساليات التبشيرية . (نجيب : ١٩٩٤ ، ص ٧٧) .

وفى عهد الخديوى إسماعيل قامت حركة تعليمية شاملة ، حيث قامت ثلاثة زوجاته ' الأميرة تشمساً " بإنشاء أول مدرسة إسلامية لتعليم البنات في ربيع عام ١٨٧٣م ، وأمام الإقبال المتزايد على تعليم البنات أمر الخديوى إسماعيل بإنشاء مدرسة ثالثة ، وكان التعليم في المدرستين ومدته خمس سنوات تشمل : دراسة اللغة العربية والحساب والرسم والجغرافيا والموسيقى وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى إضافة إلى تلقين القرآن للمسلمات .

وعندما عزم الخديوى إسماعيل على إبطال تجارة الرقيق رأى أن ينشئ مدرسة خاصة لتعليم عدد من بنات الريف الفقيرات شؤون الخدمة المنزلية على أنواعها ، ليتمكن بخدمة المنازل بدل الجوارى المرغوب في عققهن ، وتم تأسيسها بالقاهرة تحت رعاية زوجته الأولى .

وفى عام ١٨٨٢م كان الاحتلال البريطاني لمصر ، وبدأت بعض أنواع التعليم التي لم تكن موجودة في مصر تجد لها مجالاً ، كما بدأت أنواع أخرى تنتشر انتشاراً كبيراً لزيادة عدد أفراد جالياتها نتيجة للاحتلال، ولو أن ذلك لم يستمر طويلاً حيث بدأ الشعب المصرى يدرك حقه فى الحرية والحياة ، وبدأ فى مقاومته للاحتلال البريطانى ، وبدأت المرأة تطرح ركाम الماضى وتتفض عنها ذلك التخلف الذى لازمها فترات طويلة . (يحيى : ١٩٨٣ ، ص ٨٤-٨٥) .

وقويت حركة المصاداة بتعليم المرأة وتحريرها ، وفى عام ١٩٠٠م أصبح من الممكن للبنات أن يتقمن لأول مرة لنيل الشهادة الابتدائية ، واتسع نطاق التعليم باتساع نطاق الوعى القومى ، وتغيرت نظرة المجتمع للمرأة، فعندما أنشئت الجامعة المصرية عام ١٩٠٨م كان من بين الذين واضطروا على الحضور من عام ١٩٠٨م إلى عام ١٩٠٩م حوالى ٣٠٢٤ طالباً ، وكان المنتسبون ٦٧٥ طالباً ، ٢٢ سيدة ، كما وجد تعليم عال آخر للفتاة بجانب الجامعة فى بعض الهيئات غير الحكومية منها على سبيل المثال مدرسة الحقوق الفرنسية. (صالح : ١٩٨٩ ، ص ١٠٤) .

هذا وقد واكب مشاركة المرأة فى الأحداث السياسية عام ١٩١٩م تطلعها للتعليم ، حيث أصبحت المرأة المصرية تعتمد على التعليم فى الوصول إلى غايتها للتحرر والمساواة مع الرجل، فأسهمت الجمعيات النسائية فى إنشاء مدارس البنات ، ونال التعليم الحظ الوافر فى الدعاية له ، ولم تعد تخلو صحيفة عامة أو نسائية إلا وتحديث عنه واعتبرته طريق الخلاص للمرأة ، وارتبط الاهتمام بتعليم المرأة بفكر ثورة ١٩١٩م ، وظهور بناء تام للمشاركة السياسية ممزوج بوعى كاف لأهمية الدور التعليمى فى بلورة فكر ووضع المرأة فى مصر .

وتولى الاتحاد النسائى مهمة مطالب المرأة حيث تكون وفد من عضواته لمقابلة رئيس الوزراء فى يوليو ١٩٢٣م ، وطالبين بفتح باب التعليم الابتدائى والثانوى والعالى للفتيات ، وبين كيف أن الوزارة تضع العقبات أمام تعليم البنات ، وناقشن أيضاً مجانية التعليم للمرحلة الأولى أسوة بالبنين (سالم : ١٩٨٤، ص ٣٣) .

وكانت هذه المطالب مواكبة لصدور دستور ١٩٢٣م ، والذي تضمن ثلاث مواد عن التعليم هى (١٧ ، ١٨ ، ١٩) ، ونصت المادة (١٩) على أن : " التعليم الأولى إلزامى لجميع المصريين بنين وبنات ، وهو مجاني فى المكاتب العامة " (تسيم : ١٩٨٤، ص ٩) ، ويعد هذا أول نص على أن الدولة مسئولة عن توفير التعليم الإلزامى للبنين والبنات فى المرحلة الأولى ، ورغم ما يسود هذه المواد الثلاث من تواضع إلا أنها جاءت نتيجة إعلان نظام مصرى اتضحت معالمه الأولى فى تصريح فبراير سنة ١٩٢٢م ، وتلكنت هذه للملاح فى دستور سنة ١٩٢٣م .

وأصبح من المألوف لمن يتابع النشاط التعليمى للبنات أن يلاحظ تلك الزيادة المطردة فى أعداد الطالبات الملتحقات بالمدارس الأولية والمدارس الثانوية ، ففى أعقاب ثورة ١٩١٩م ، ومع الحاجة الملحة لتعليم البنات أنشئت أول مدرسة ثانوية للبنات فى الحلمية بالقاهرة سنة ١٩٢٠م ، ولكن مناهج هذه المدرسة لم تكن مماثلة للمناهج التى تدرس فى مدارس البنين ، ولم تكن الشهادة الثانوية لهذه المدرسة تعادل شهادة الدراسة الثانوية فى مدارس البنين ، أما أول مدرسة ثانوية للبنات قريبة الشبه بمدارس البنين فقد أنشئت عام ١٩٢٥م وحصلت خريجاتها على شهادة الثانوية علم ١٩٢٩م .

وعندما تحولت الجامعة المصرية إلى جامعة حكومية عام ١٩٢٥م كان للفتاة نصيب بالأقسام المختلفة ، ولكنها زالت فى الأقسام النظرية عنها فى الأقسام العلمية ، واشتركت الفتاة جنباً إلى جنب مع الفتى فى كثير من الدراسات (صالح : ١٩٨٩، ص ١٠٥) .

أنشئت أيضاً كلية البنات ١٩٢٥م ، ثم ألحق بها القسم الابتدائي عام ١٩٢٨م ، كما أقيمت بها روضة للأطفال عام ١٩٣١م ، وصارت بذلك تضم ثلاثة أقسام : (تجيب : ١٩٩٤ ، ص ٨٨) .

١ - القسم الخاص : وفيه يعنى بالتعليم المنزلى واللغات الأجنبية والفنون (الموسيقى والرسم والنقش والتصوير وأشغال الإبرة) .

٢ - القسم الابتدائي : ومدة الدراسة به أربع سنوات ، لإعداد البنات للالتحاق بالكلية .

٣ - قسم الروضة : ويعد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

ومع قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م أولت الدولة عنايتها للتعليم ، وفورت له كافة الإمكانيات . بما يحقق له الانتشار المطلوب على أساس أنه الهدف لكل نهضة وتقدم ، ولم تفرق في ذلك بين الرجل والمرأة .

وترتب على سياسة الدولة في تكافؤ الفرص التعليمية ، والتي قامت على أساس تنظيم القبول في المدارس والجامعات وفقاً للقدرة والجدارة بغض النظر عن الجنس ، وتحديد أعداد المقبولين تبعاً لحاجة الدولة في مجالات الحياة المختلفة ، أن أتيحت أمام المرأة فرص دراسية ومهنية جديدة كان ينفرد بها الرجل قبل ذلك .

وعندما صدر دستور ١٩٥٦م اعترف بالحقوق السياسية للمرأة ، وذلك لأول مرة في تاريخ البلاد ، وشهدت الثلاثون عاماً التالية لصدور هذا الدستور طفرة كبيرة في تعليم البنات .

ولاشك أن تعليم المرأة استفاد من كل هذه الإجراءات والتشريعات ومع أن القوانين الرسمية والدساتير المصرية المختلفة تعترف بلا تحفظ بمساواة النساء بالرجال في كثير من الحقوق وأخصها التعليم ، إلا أنه ورغم ذلك كله فلا يزال هذا التعليم متأخراً ، وتكافؤ الفرص التعليمية بين النساء والرجال ما زال أمراً بعيد المنال وغير قائم في الواقع (فريد : ١٩٨٠ ، ص ٨٢) .

(ثالثاً - ٣) التمييز التريوي وتعليم المرأة :

بينما أخذ الولد فرصته في التعليم والعمل والخروج إلى الحياة نجد أن نسبة عظمى من البنات تحرم من هذه الفرصة ، ويضرب حولها حصار شديد يعيدها إلى أشد العهود ظلاماً ، ومما تذكره "نبوية موسى" في ترجمتها الذاتية أن هناك جملة ماثورة كانت توجه العائلات في تعليم البنات وهي : "علموهن الغزل ولا تعلموهن الخط" . (تسيم : ١٩٨٤ ، ص ٢١٨) .

والتمييز بين الولد والبنات في التعليم وبالتالي في مناسط الحياة المختلفة ليس وليد الظروف الحالية وإنما توارثته أجيال عديدة ، حيث كان من أكبر العوامل التي ساعدت على هذا التمييز

وأخرت النهضة في تعليم البنات سيطرة الفكر الرجعي والتقاليد البالية التي تفصل بين الرجل والمرأة وتحتاز ضدها .

ومن قوام الفكر الرجعي الأخذ بالمفاهيم والاتجاهات المضادة للمرأة ، والتي تتجاهل الأخذ فسى الاعتبار حق المرأة في المشاركة الإيجابية في الحياة ، والتي تجعل المرأة تابعة للرجل معتمدة عليه اقتصادياً ، وليس لها أية حقوق في التعليم أو المشاركة السياسية أو الحرية (فريد: ١٩٨٠، ص ٩٩) .

ورغم أن خروج المرأة للعمل والتعليم ومشاركتها في واقع الحياة الاجتماعية والسياسية كان مطلباً للحركة الوطنية منذ بداية القرن العشرين ، إلا أننا نرتد عن هذا المطلب الآن حيث نسمع العنيد من الأصوات تدعو في جرة إلى عودة المرأة إلى بيتها وإتاحة الفرصة للرجل للعمل بدعوى أن ذلك سيساعد على حل مشكلة البطالة في مصر . (بدان: ١٩٩٤، ص ٥٩) .

وتشير إحدى الدراسات إلى أن التعليم في البلاد العربية بشكل عام يحابي الذكور على حساب الإناث (السورطي: ١٩٩٩، ص ٢٧٦) ، كما تشير دراسة أخرى إلى أن الذكور أكثر استئثاراً بالتعليم الابتدائي والثانوي والعالي من الإناث ، وهذا يجعل المرأة أكثر حرماناً من الدعم الحكومي المقدم للخدمة التعليمية في مصر ، وبالتالي من فرص العمل الذي يتيح دخلاً أكبر ومكانة اجتماعية أعلى . (عبد المعطى، ١٩٨٤، ص ٦١) .

وتذهب دراسة أخرى إلى نفس المعنى - وإن اختلفت الصورة - حيث تؤكد على أن المرأة تشكل قطاعاً من القطاعات التي يظهر فيها تحيز التعليم فإذا كان هناك اتفاق على وجوب العمل على تخليص قطاعات الشعب العريضة من الأمية ، فإن النظرة السريعة سواء من الناحية الإحصائية أو للملاحظات العامة تبين أن الأمية تشيع بين النساء أكثر من الرجال ، وأن جهود نشر التعليم ومحو الأمية حين توجه فإنها غالباً ما تواجه عقبات أكثر في الوصول إلى المرأة بصفة عامة والريفية بصفة خاصة ، أكثر من التي قد تواجهها في حالة الرجل (جمال الدين ، ١٩٨٠، ص ١٥٥) .

والأمية تعد من أخطر معوقات حصول المرأة على فرص متكافئة مع الرجل في شتى ميادين الحياة ، وإذا كان معدل الأمية بين الكبار - ١٠ سنوات فأكثر - قد تراجع على المستوى القومي عام ٢٠٠٠م إلى ٣٣,٥% فما زالت نسبة أمية الإناث ضعف نسبة أمية الذكور (٤٥% إناث ، ٢٣% ذكور) ، ولا شك أن الآثار السلبية للأمية لا تقتصر فقط على تضيق فرص

المرأة في الحصول على عمل في القطاع الرسمي ، وعلى تكني إنتاجيتها ، وعلى مشاركتها في الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية ، وإنما تنعكس هذه الآثار على المجتمع بأكمله ، لأن المرأة حاضنة النشء ومربيته ، وشريكة الرجل في توجيه دفة الحياة ، ومواجهة مشكلاتها وتعليم ملجزاتها (المجلس القومي للمرأة : ملخص التقرير الأول ٢٠٠١ ، ص٧) .

ورغم التقدم الذي حققته مصر في تضيق الفجوة بين قيد الإناث وقيد الذكور ، ومعدل بقائهم في كل مراحل التعليم ، إلا أن نسبة استيعاب الإناث منخفضة على نحو ملحوظ خاصة في محافظات الصعيد ومطروح كما تتركز الإناث في الدراسات التقليدية والأدبية ، وتحجم عن دراسة العلوم الرياضية والتكنولوجية في كل من التعليم قبل الجامعي والجامعة . (المرجع السابق : ص٨) .

فضلاً عن ذلك لا تزال البنات متقلات بأعمال المنزل التي قد تستغرق معظم وقتهن ، مما لا يدع سبيلاً إلى الاستفادة من فرص التعليم مثل الذكور ، كذلك لا تزال أوضاع الزواج المبكر والحمل المتكرر والانشغال بتربية الأطفال تمنع المرأة من المشاركة في فرص التعليم المتاحة أمامها ، وتحول بالتالي دون مشاركتها في الحياة السياسية والاجتماعية بصورة أكبر فاعلية . (فريد : ١٩٨٢ ، ص١٤٨) .

وإلى جانب التعليم الرسمي فإن وضع المرأة في التدريب ليس أحسن حالاً حيث توجه الفتيات بشكل أكبر نحو الأعمال اليدوية التي ينظر إليها باعتبارها أكثر ملامة لأدوارهن . ومن الأسباب الأخرى التي تقلل من استفادة المرأة من برامج التعليم المهني مقارنة بالرجال ، أن النساء في كثير من الأحوال لا يستطعن توفير الوقت اللازم للذهاب لفصول التدريب ، إما بسبب المسؤوليات المنزلية التي تلقى على عاتقهن ، أو نتيجة لبعد موقع هذه الفصول ، ونقص أو عدم توفر وسائل المواصلات . (للمجلس القومي للمرأة : ملخص التقرير الأول ٢٠٠١ ، ص٨) .

وكان من نتائج هذا الوضع أن أضحت الكم الأكبر من المتعلمين ومن المشتغلين بالبحث العلمي ، ومن الشاغلين لمواقع مؤثرة في القرارات الخاصة بالمشروعات البحثية والتنمية من الرجال ، فتعليم الفتاة ما زال يعتبر غير ضروري بالنسبة للعديد من الناس ، بل ينظر إليه حسب العقاية الرجعية السائدة كحاجة ثانوية في حياة الفتاة باعتبار أن مالها البيت وأن زوجها هو القوام عليها . (عراي : ١٩٩٩ ، ص٤٤) .

رابعاً : معوقات المشاركة السياسية للمرأة :

صورة المرأة في الموروث الثقافي - بالمعنى الواسع الذي يشمل التراث الثقافي الكفاحي والعادات والتقاليد والنظم المتعلقة بالمرأة - صورة مركبة معقدة إلى حد كبير ولا تخلو من

التناقضات ، وإذا كانت هناك جوانب سلبية يحب الناس الرجوع إليها والاستشهاد بها في كثير من المواقف ، فإن جوانب أخرى تكشف عن قيم إيجابية تعطى المرأة ما تستحقه من احترام وتقدير ، نظراً للخصائص والمقومات الأساسية في شخصيتها الاجتماعية ، وللدور المؤثرة التي تقوم بها في الحياة والتي تسجلها بعض الأعمال التراثية الشفاهية كالملحاح والسير الذاتية والأمثال . (ابو زيد : ٢٠٠٠ ، ص ١٩-٢٠) .

ويرى أرسطو أن المرأة أو الأنثى ليست أنثى ، إلا لأنها تقتصر إلى بعض الخصائص والصفات التي توجد في الرجل ، ولذا فإن طبيعة المرأة تعاني من بعض العجز والنقص ، والقدس ثوما الأكويني يصف المرأة بأنها رجل ناقص ، وأنها كائن عرضي جاء إلى الوجود عن طريق العرض فقط ، وأن قصة خلق آدم وحواء تؤكد ذلك على اعتبار أن حواء خلقت من أحد أضلاع آدم ، ولذا فهي ليست كائناً كاملاً ولا تتمتع بكيان مستقل عن كيان الرجل ، وهذا يعني أن الإنسانية تستلحق بالذكر وليس بالأنثى ، وأن الرجل هو الذي يعطى المرأة وجودها وماهيتها. وإن كانت المرأة حققت شيئاً من النجاح فإن ذلك تحقق لأن الرجل هو الذي أعطاها وملحها الفرصة ، وإليه يرجع الفضل فيما تتمتع به الآن من مكانة اجتماعية واقتصادية ومسياسية. (المرجع السابق : ص ٩) .

وأثبتت بعض الدراسات أن وسائل الإعلام وخاصة التلفزيونية تركز الصورة النمطية للإناث والذكور - ويتساوى في ذلك وسائل الإعلام الغربية والعربية على حد سواء - وتزداد خطورة تأثير الصورة السلبية للمرأة العربية ، حيث الحاجة لتطوير المجتمعات ، ودمج المرأة في برامج التنمية ، للإسراع والتعجيل ببرامج التنمية الطموحة التي تستهدفها الحكومات ومنظمات المجتمع المدني على حد سواء ، وأن الأفلام الروائية تركز على الأدوار التقليدية للمرأة وتقدم المرأة في أغلب الأفلام كرمز للجنس ، وتنتظر إليها كائنات وليس ككائن يرتبط بمشكلات المجتمع ، وأن الواقع الرمزي الذي يعكسه التلفزيون يتفوق فيه المرأة على الرجل في العديد من السمات السلبية وهي : الخضوع ، تحكيم العاطفة ، النجاسة ، الجبن ، الغباء ، اللامبالاة ، مقابل سمات إيجابية هي : حب الأطفال والأسرة والجدية والذكاء (الحديد: ٢٠٠٠ ، ص ص ٧٧-٧٩) .

وعلى الرغم من التأكيدات لمبدأ المساواة والعدالة بين الرجل والمرأة ، إلا أن الممارسات على المستوى الدولي أو العربي أثبتت أن هناك تجاوزاً كبيراً للمعايير الموضوعية في الاختيار للمناصب القيادية ، وتمييزاً واضحاً ضد المرأة في توليها للمناصب القيادية ، ومن ثم مشاركتها في عملية صنع القرار ، ولا تزال المرأة ممثلة تمثيلاً ناقصاً في معظم مستويات صنع القرار ،

فعلى المستوى العالمى فإن إحصائيات الأمم المتحدة لعام ١٩٩٥ أثبتت أن تمثيل المرأة فى الهيئات الوزارية والهيئات التنفيذية ناقص ويبرز بوضوح التمييز ضدها . وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أنماط العمل التقليدية للعديد من الأحزاب السياسية والهيئات الحكومية ، والتي تمثل عقبات تحول دون إشراك المرأة فى الحياة العامة ، إضافة إلى معوقات اجتماعية عديدة أبرزها : مسئولياتها عن الأسرة ورعاية الطفل ، والنظرة الدونية للمرأة والشك فى قدرتها العقلية (على : ٢٠٠٠ ، ص ٤٧) .

وتشير العديد من الدراسات إلى وجود مجموعة من المعوقات التي تعيق المشاركة الفعالة للمرأة منها :

(رابعاً - ١) المعوقات الاجتماعية :

حيث توجد بعض التفسيرات ذات الصلة ببعض العادات والتقاليد بشأن المرأة ، أضحت إلى تكوين مجموعة من الأحكام السابقة المنحازة والأفكار الجامدة ، التي تشكل إرثاً ثقيلاً محضاً بحق المرأة ، كاعتبارهن مريعات الانفعال ، عاجزات عن ممارسة السلطة باعتدال ، غير واثقات بحكمهن الخاص ، وثمة أفكار ومعتقدات أكثر تكرسها للعادات، فوجود نساء في مهن أو حرف اعتدنا على أن يمارسها الرجال يبدو أمراً غير طبيعي . (سولند : ١٩٩١ ، ص ١٧٥) .

كما أن أحياناً ما تتعارض طبيعة المناصب التي تقلدها المرأة كحديرة أو وزيرة أو سفيرة ... الخ ، - والتي تتطلب منها درجة من الحزم والصرامة في التعامل مع مرموسها - مع نظرة المجتمع ، لما يجب أن تتحلى به المرأة من صفات مثل اللينة والضعف والاستكانة ، الأمر الذي ينتهي أحياناً كثيرة إلى اتهام المرأة بأنها تخلت عن طبيعتها كامرأة وتبنت أسلوباً رجالياً في الإدارة . (شعراوي : ٢٠٠٠ ، ص ٩١) .

وبينما تعاني المرأة في الدول الصناعية الكبرى من وجود سقف زجاجي يحد من وصولها إلى المناصب العليا ، فإن المرأة في العالم العربي ما زالت تعاني من وجود مانع يحول دون قدرتها على الموازنة بين حياتها الأسرية الخاصة وخروجها ومساهمتها في الحياة العامة ، فهي عكس العكس من الرجل ، إذ عليها إثبات جدارتها في كل عمل تتجزه ، حتى تكسب اعتراف الآخرين بدورها .

فالمراة رغم خروجها إلى العمل بميادينها المختلفة ، ورغم إثبات ذاتها في العديد من الأعمال ما زالت تضطلع بالقسط الأكبر من الأعمال المنزلية ورعاية الأطفال ، وهذا الدور

المزدوج الذى تضطلع به المرأة بضر بتعليمها ، وبقرص توظيفها ومشاركتها فى جوانب الحياة السياسية والاجتماعية ، إذ يحد من الوقت والطاقة المتاحين لها لاستكمال دراستها ، أو للاختراط فى الحياة المهنية والاجتماعية .

وتختلف أهمية هذا العائق بحسب المستوى الاجتماعى ، ففناء الطبقات الميسورة يستطيعن إيجاد من يساعدهن فى الأعمال المنزلية ورعاية الأولاد ، أما فى الطبقات الاجتماعية غير الميسورة فيصعب توفير خادمت يقمن بهذا العمل ، هذا إلى جانب عدم توفر العدد الكافى من دور الحضانة مما يضطر الأم إلى تحمل أعباء مضية وبالتالي يصعب عليها - أكثر من الرجل - الحصول مؤهلات أعلى أو المشاركة فى الندوات أو المؤتمرات أو الاجتماعات المسائية ، مما يؤثر على مشاركتها الاجتماعية والسياسية ، بل والارتقاء فى أعمالها الوظيفية . (سوزند : ١٩٩١ ، ص ١٧٣) .

ويرى " البنى " أن الظروف التى عاشتها المرأة سابقاً ، وتعيشها الآن ، لها انعكاسات على مكانتها الاجتماعية ، وبالتالي على الأدوار المعطاه لها من قبل المجتمع ، فموقف المجتمع فى كثير من الأحيان قد يتعارض مع التشريعات التى تحدد حقوق المرأة وواجباتها ، وفى أحيان أخرى تكون التشريعات نفسها غير كافية مما يجعلها عاجزة عن تلبية طموحات المرأة على الرغم من إجراء بعض التعديلات فى كثير من الأحيان . (البنى : ١٩٩٨ ، ص ١٦٦) .

ويترتب على هذا كله تخلف نظرة المجتمع للمرأة ، وطبيعة تقسيم الأدوار التى استقرت فى يقين عامة أفراد المجتمع من تكريس الدور التقليدى للمرأة كربة بيت فحسب ، بينما تتناط بالرجل كل الأدوار خارج البيت ، مما يقلص من الحضور السياسى للمرأة ، حيث ما زال الوعي الاجتماعى العام نافراً من قبل تمثيل المرأة للرجل أو رئاستها له فى كل المجالات وعلى كل المستويات .

(رابعاً - ٢) المعوقات السياسية :

توجد مجموعة من المعوقات السياسية التى تحد من مساهمة المرأة فى الحياة السياسية منها : إجحام الأحزاب السياسية عن دعم النساء للوصول إلى مراكز صنع القرار ، سواء داخل الأحزاب ، أو بتأهيلهن لخوض المعارك الانتخابية فى المجالس المحلية والتشريعية ، ويؤدى انتشار ظاهرة العنف فى الانتخابات عادة إلى إجحام المرأة عن المشاركة سواء بالتصويت أو الترشيح .

وعلى الرغم من وجود تعددية حزبية فى مصر إلا أنه من الواضح أن النظام الحزبى لم ينجح فى جذب اهتمام العديد من المواطنين - خاصة المرأة والشباب - ودفعهم إلى الانخراط فى صفوفه ، فتشابه برامج الأحزاب وقدرتها المحدودة على طرح سياسات وحلول بديلة للمشاكل التى تواجه المواطنين ، وعدم تكافؤ العلاقة بين الحزب الحاكم وأحزاب المعارضة من جانب ، وانعدام فرص وصول هذه الأحزاب إلى السلطة من جانب آخر ، وسيطرة رؤساء الأحزاب على عملية صنع القرار داخل الحزب ، كل هذا عزز من شعور المرأة بعدم القدرة على التأثير فى الأحداث السياسية وبالتالي دفعها إلى العزوف عن المشاركة . (شعراوى : ٢٠٠٠ ، ص ١١٠) .

إن طبيعة البناء الحزبى فى بعض البلاد العربية - ومنها مصر - الذى يعتبر ظاهرياً نظاماً تعددياً ، لكنه مصمم على أساس هيمنة حزب حاكم ، ولا يتيح لأحزاب المعارضة مكاناً لمنافسته جدياً ، وهذا من أهم سمات ما يسمى بالأنظمة شبه الديمقراطية Semi Democratic ، أو الأقل من الديمقراطية Less than Democratic ، أو الأنظمة الديمقراطية المقيدة Limited.

وتؤكد الدراسات السياسية المعاصرة أو الشواهد المستمدة من التجارب السياسية - ولا سيما فى المجتمعات النامية - على أن مجرد وجود النظام الحزبى أو الأخذ بصيغة التعددية الحزبية لا يضمن بذاته تنشيطاً لمشاركة المواطنين سياسياً. فكثيراً ما تواجه هذه الأحزاب القوى المطالبة بالمشاركة بقمع تلك القوى أو إجهاض مطالبها ، حرصاً من هذه الأحزاب - أو القوى المسيطرة عليها - للحفاظ على ما حققته من امتيازات اجتماعية واقتصادية وسياسية (Joseph, L. & Wener. M, 1966.P. 401 - 404) .

ويرى البعض أن محدودية مشاركة المرأة فى الواقع السياسى والاجتماعى ترجع إلى ضعف الثقة بين السلطة والأفراد ، نتيجة عوامل عديدة مثل الوعود الكثيرة التى لا تستطيع السلطة الحاكمة أحياناً الوفاء بها ، مثل عدم مصارحة المواطنين بالحقائق ، والتراخى فى تنفيذ المشروعات (مجلس الشعب : التقرير الخامس ، ١٩٩٢ ، ص ٣٢) .

بينما نجد أن هناك من يرى أن غياب الدافع أو الحافز للمشاركة لدى المرأة قد يساعد على ظهور الميل إلى اللامبالاة السياسية ، إذ قد تشعر المرأة بأن العمل السياسى لا يجذبها ، وبالتالي تتخلى عن ممارسة أى نشاط يتصل بالسياسة ، وربما تحدث اللامبالاة نتيجة لغفوض أهداف النسق السياسى ، أو لاتعدام قدرتها على تحمل المسؤولية ، أو لشعورها بالخوف وعدم الأمن ، أو لعدم وفاء النسق بحاجاتها الضرورية على الأقل ، أو أن النشاط السياسى قد

يؤثر على مكانتها الاجتماعية ، وبالتالي ترى أن للامبالاة أكثر ملاءمة لحياتها . (سعد : ١٩٨٧ ، ص ص ٣٦٩ - ٣٧٠) .

(رابعاً - ٣) المعوقات الاقتصادية :

مما لا شك فيه أن مشاركة المرأة تأثر بالمستوى المعيشي ، وأثر العامل الاقتصادي على دخل الأسرة ، وهو الأمر الذي تتحمل المرأة عبء التكيف معه ، حيث يكون الفقر والانشغال بمطالب الحياة اليومية عائقاً أمام مشاركة المرأة مع الرجل على حد سواء .

هذا وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن العامل الاقتصادي يشكل ٣٣% كسب لعزوف المرأة عن المشاركة في الحياة السياسية ، حيث تصل نسبة الأسر التي تحولها النساء إلى حوالي ٢٥% ، وأشارت إلى أنه في بعض المجتمعات قد ساهم تفاقم حدة الفقر في ازدياد نسبة المشاركة من أجل المساهمة في السياسات الاقتصادية ، وتوجيهها إلى تخفيف حدة الفقر . (شعراوي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٨) .

فالأوضاع التي تعاني منها المرأة لن تساعد في تغيير الواقع السلبى نحو خدمة المجتمع ، ولن ينجح المجتمع في تحقيق أهدافه ما لم تشرك المرأة مشاركة فاعلة في كافة المجالات ، بما يضمن حريتها ومعاوماتها ، الأمر الذى يودى إلى إطلاق طاقاتها الفاعلة في عملية التغيير .

وتشير البيانات التي تضمنها التقرير الأول للمجلس القومى للمرأة إلى ارتفاع نسبة البطالة بين الإناث إلى ثلاثة أضعاف مثيلاتها بين الذكور ، ومن المتوقع أن تزايد هذه النسبة نتيجة لمبادرات الإصلاح الهيكلى للقطاع الحكومى - أكبر القطاعات استيعاباً للمرأة - وترتفع معدلات البطالة بين الإناث فى المناطق الريفية عنها فى المناطق الحضرية ، فخلال الفترة من ١٩٧٦ حتى ١٩٩٦م تصل معدلات البطالة فى الريف ٢٧,٧% ، مقابل ١٥,٦% فى الحضر ، وذلك وفقاً لإحصاء عام ١٩٩٦م ، ولعل ارتفاع المعدل فى الريف يعبر عن ارتفاع معدلات الأمية بين الإناث فى الريف المصرى . (المجلس القومى للمرأة : ٢٠٠١ ، ص ٣٤) .

والمرأة لازالت تفقد الثقة فى نفسها ، لأنها عاشت تابعة قرون عدة ، فى عهود الاستعمار والتخلف ، مع أن الإسلام كرمها وحفظ لها مكانتها بجانب الرجل ، وأكد شخصيتها فى الاستقلال الاقتصادى ، واحتفاظها بما تملك ، وفى تقرير نصيبها فى الميراث ، وفى التأكيد على حقها فى العمل وطلب العلم ، وهى لا تزال بعيدة عن العمل المنتج فى البيت وفى المجتمع ، ومن هنا تأتى مسؤولية التعليم فى تأكيد شخصيتها وإحساسها بالثقة والقدرة على العمل والعطاء والإنتاج ،

وكيف تشارك فى صنع الحياة بإشتراكها فى صنع القرارات التى تنظم مجتمعا وتبنى أمتها .
(فريد : ١٩٨٠ ، ص ٦٢) .

وتذهب " سوزلند " إلى أن البلاد التى مازالت الزراعة تلعب فيها دوراً كبيراً فى الاقتصاد الوطنى لا تعطى أهمية تذكر لإسهام النساء فى هذا القطاع ، لأن هذا الإسهام فى الغالب ليس مضبوطاً ومنظماً ، أما غالبية البلدان الصناعية فمازالت تعتبر النساء عموماً كاحتياط تتهل من معينه فى حالة النقص من الأيدى العاملة ، أو تعيد إليه النساء العاملات فى حال الفيض منها ، ويترتب على ذلك لحد من فرص انتفاع المرأة بتربية مهنية أفضل ومن حظوظ ارتقائها إلى وظائف ومكانة اجتماعية أعلى . (سوزلند : ١٩٩١ ، ص ١٧٧) .

ومن المعوقات التى ترتبط بالبعد الاقتصادى القصور فى اكتساب المهارات التى تساعد على استيعاب التكنولوجيا الحديثة ، ولقد كان من الضرورى للمجتمع المصرى أن يدخل التكنولوجيا الحديثة فى مجالات النشاط المختلفة ، حتى يواكب التطورات التى طرأت على تلك المجالات فى العالم ، ولكن الأغلبية لا يزال تدريبها متوقفاً عند الأساليب التقليدية ، ومن هنا كانت أهمية استحداث أساليب تعليمية وتدريبية جديدة لسد هذه الفجوة . (مجلس الشورى ، التقرير الرابع ، ١٩٩٢ ، ص ٣٠) .

(رابعاً - ٤) المعوقات الثقافية :

فالثقافة حاجة أساسية للفرد ، وهى السبيل إلى معرفة المرأة بحقوقها السياسية ، وبمقومات النظام الاجتماعى العام ، وبما يجرى حولها من أحداث ووقائع ، وحصول المرأة على الكم والكيف الثقافى هو المقدمة لاكتمال عناصر الوعى السياسى الأخرى . (سبيع : ١٩٨٨م ، ص ٤٨٢) ، وإذا ما أعينا النظر فى واقعنا المصرى نجد أن هناك شريحة كبيرة من النساء تقتصر إلى الندر اللازم من الثقافة الذى يؤهلها للمشاركة فى الحياة السياسية والاجتماعية ، ويتضح ذلك فى جهل هذه الشريحة بحقوقها وواجباتها المنصوص عليها فى التشريعات والقوانين ، والنقص عن المشاركة الفعلية فى ممارسة الحقوق السياسية.

ويحدد " عصفور " سبع مشكلات ثقافية تعانىها المرأة العربية المعاصرة هى : (عصفور : ٢٠٠٠ ، ص ٩ - ١٣) .

١ - الميراث الثقافى التقليدى الجامد : فهذا الميراث الذى لا يزال مهيمناً على فكر أبناء هذا الوطن ، وفاعلاً فى الوعى التقليدى الجمعى على أكثر من مستوى ، يدفع بهذا الوعى إلى أن يقف ضد تقدم المرأة .

- ٢ - التمايز بين الرجل والمرأة : وما تعيد الثقافة المائدة انتاجه من موروث اجتماعى يميز الرجل على المرأة ، ويمنحه من الحقوق ما لا يمنحها .
- ٣ - غياب الحرية السياسية : الأمر الذى ينعكس به القمع السياسى على المجتمع كله ، لذا نبه " قاسم أمين " إلى أن تحرير المرأة لا ينفصل عن تحرير الرجل ، وأنه عندما تتمتع المرأة بحريتها الشخصية يتمتع الرجل بحريته السياسية .
- ٤ - تصاعد القوى الاجتماعية المضاغطة : التى تناهض كل ممارسة سياسية أو اجتماعية خلاقة للمرأة .
- ٥ - التسطيح وتكريس التمييز بين الرجل والمرأة : حيث إن فرص الفتيات فى تحصيل العلم لا تزال أقل من فرص الفتيان ، وتسرب الإناث من التعليم أعلى من تسرب الذكور ، وفرص إكمال التعليم حتى مراحله النهائية عند الإناث أقل عند الذكور ، الأمر الذى يقلل من فرص مشاركة المرأة فى النشاط العام بكل أنواعه .
- ٦ - المرأة وإعادة إنتاج ثقافة القمع : حيث يؤكد المفكر الفرنسى " لوسيان جولدمان " على أن التجمعات النسائية التقليدية هى التى تتبنى وتشجع التصورات المختلفة عن المرأة ، وتقوم بدور فاعل فى حراسة القيم الجامدة ، والعادات المتوارثة ، وتمارس دوراً سلبياً فى محو الذاكرة الثقافية لمسيرة المرأة التحررية ، تأكيداً لثقافة الإبتاع التى تمثل الوجه الآخر من ثقافة التبعية .
- ٧ - التحدى العالمى المتمثل فى ثورة الاتصالات : التى أحالت العالم إلى قرية كونية صغيرة لا سبيل إلى العزلة فيها ، ويتصل بذلك صعود العولمة وهيمنتها ، بما أسهم فى خلق هوة متسعة بين الدول المتقدمة والدول النامية ، وتكريس واقع التبعية الثقافية التى تدعم التبعية السياسية والاقتصادية على السواء .
- وإزاء هذه المعوقات يجب التأكيد على ما يلى : (فهمى : ٢٠٠٠ ، ص ٩١ - ٩٢) .
- (أ) التنسيق بين الجهات المسؤولة عن التربية المنتظمة داخل مؤسسات التعليم بمستوياتها المختلفة ، أم التربية غير المنتظمة عن طريق وسائل الإعلام وأجهزة الثقافة حتى يحققا مكتسبات ترسخ فى مضمونها التخلّى عن الأفكار والمفاهيم التى تعزز استلاب المرأة والهيمنة عليها .

(ب) إعادة النظر فيما بطرحه النسق التعليمي من خلال مناهجه وكتبه ، على اختلاف مراحلها لصورة المرأة التي قد لا يحترم فيها الاختلاف بين الجنسين ، وضرورة التأكيد على معنى المساواة في حق التعليم والعمل ، والكف عن إعادة إنتاج النماذج والأدوار التي تهتمش المرأة ، وت عزلها عن المجالات الحيوية لنشاطات المجتمع المعاصر .

(ج) إعادة تحصين المجتمع المصري ثقافيا ضد كافة التشويهات التي تقضى إلى الإقصاء الاجتماعي للمرأة ، وتستهدف هذه الصورة في الوعي الجمعي للمجتمع ، والتأثير على الصورة التي تكونها المرأة وتستقبلها عن نفسها ، وذلك بالتصدي بالنشر للرؤى والمسموع والمقروء بواسطة متخصصين يتسمون بمصداقية في مجالاتهم المختلفة يتولون مناقشة هذه الصيغ التي ترسخ دونية المرأة وقهرها .

خامسا : إطار تصوري مقترح لتفعيل المشاركة السياسية للمرأة :

إن مشاركة الغالبية العظمى من النساء في شئون الحكم والتشريع محدودة للغاية ، وتشير كل الدلائل إلى أن مشاركة المرأة عن طريق الإدلاء بصوتها محدودة نتيجة لقصور وعيها بدورها المجتمعي في إطار النظام الأبوي ، وإن مشاركة المرأة في الحياة السياسية تتراوح بين المد والجزر ، وتتوقف على عوامل كثيرة بعضها تملية الأحداث الداخلية والخارجية الموقوتة ، ولم تؤسس هذه القاعدة على وعي سياسي بأهمية هذا الدور كمقوم مهم من مقومات المشاركة الوطنية (عمار : ١٩٩٢ ، ص ٣٠٠ - ٣٠١) .

ولما كان التنشيط السياسي هو محصلة الأبعاد الأربعة (الوعي السياسي ، القيم السياسية ، الاتجاهات السياسية ، المشاركة السياسية) فإن الانخفاض في مستوى أحد هذه الأبعاد في علاقته بالمستوى التعليمي يؤدي بالضرورة إلى انخفاض درجة التنشيط السياسي . (لديه ، الزهيرة : ١٩٩٨ ، ص ٢١٢) على حين يرى البعض أن الوعي السياسي كأحد محددات الممارسة السياسية لا يرتبط بالتعليم ارتباطا لازما ، إذ لا يوجد افتراض حتى بين الأمية والأبجدية السياسية . إذ أن شيوخ الأمية ليس مبرراً أو عذراً للسلبية السياسية للمرأة أو الرجل ، إذ يصبح " طلب الوعي " فرضية واجبة تماما مثل " طلب العلم " بل إن " الوعي " في الحقيقة أحد جوانب " العلم " بمعناه الشامل خاصة في مجتمعات تحول فيها التعليم إلى مجرد طقوس لازمة الأداء ووسيلة للحراك الاجتماعي وتعطلت وظيفته الاجتماعية والسياسية ، وأضحى أداة لتزييف الوعي بدلا من تربيته والنهوض به (عزت : ١٩٩٥ ، ص ١١١) .

ويمكن طرح الاتجاهات المختلفة حول التعليم وفعالية المشاركة السياسية فيما يلي :

أولاً : الاتجاه التقليدي :

حيث يطرح أصحاب هذا الاتجاه - نظرية التنشئة من أجل الإجماع - فكرة التنشئة السياسية Compensatory Political ، وموداعها أنه على الرغم من أن قيم المدرسة العامة زائدة عن حاجة أطفال الطبقة الوسطى لأنهم يتعرضون بالفعل في أسرهم لهذه المعايير وأن الجهود التي تبذلها المدرسة تساعد في التغلب على مشكلة غياب الوعي السياسي للطبقة الوسطى بين التلاميذ . (نجيب ، ١٩٩٠ : ص ٣٤) .

ويقتر أبل " Apple " أن المدرسة لا ينحصر عملها على تخليق شخصيات مقهورة ، لأن الطلاب يأتون إليها بمعايير وقيم مختلفة ، يأتون بها إلى المدرسة وقد اكتسبوها من بيئاتهم ، وهم قادرون على خلق الثقافة الاجتماعية الخاصة بهم في المدرسة ، وهي تحتوي قيما ومعايير مناهضة لقيم ومعايير الطبقة المسيطرة في المجتمع ، وأن ما يفعله الطلاب لا يتحدد بالضرورة بالقوى الاجتماعية والاقتصادية ، وإنما هم يتصرفون بأسلوب من صلبهم إلى حد كبير ويخلقون بيئاتهم بأنفسهم (عبد السميع : ١٩٩٠ ، ص ٦٥) .

وأن المدرسة تفرض على التلاميذ تربية سياسية إلزامية مباشرة تأخذ نمط المقرر الدراسي الإجباري أو ما يطلق عليه " التربية المدنية " أو التربية الوطنية Civic Education ويسمى أحيانا " التربية من أجل المواطنة Citizenhip Education ، وأن عملية التنشئة الاجتماعية تسهم في بناء التأكيد الجماهيري في نفوس الصغار ، وتحقيق إجماع الطبقات الاجتماعية حول التصورات والمبادئ والمفاهيم والقيم التي تتلام وآليات العمل في النظام السياسي الرأسمالي القائم ، وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من فكرة رئيسية مفادها أن التنشئة الاجتماعية تسهم إسهاماً خطيراً في استقرار النظام السياسي ، وتهدئ الجماهير لقبول السلطة السياسية طوعية ودون ضرورات لاستخدام العنف ، وعملية التنشئة الاجتماعية في إطار هذا الاتجاه - التقليدي - تعمل على تنمية وتعزيز نظرة قاصرة وناقصة عن المجتمع وعملياته السياسية ، وسطحية في رؤيتها لقضايا الوطن الرئيسية ، وتعنى التنشئة الاجتماعية تحقيق التأثير السياسي للنظام للقاء ، رغم تفاقم الأزمات ، وتفشي مظاهر الصراع والعنف ، وعدم الرضا السياسي لدى جماهير المواطنين . (نجيب : ١٩٩٠ ، ص ١٧ - ١٨) ، وتؤكد دراسة " لي إيهمان Lee H. Ehman " عام ١٩٧٢ أن التنشئة الاجتماعية التي تضطلع بها المدارس تحقق

إجماعاً في الولاء الطبقى للحكومة، لكنها تؤدي إلى إحداث تباين في التمرس على مهارات المشاركة السياسية بحسب الطبقات الاجتماعية التي تنتمي إليها التلاميذ (المرجع السابق: ص ٢١) .

وفي دراسة للقيم التي ظهرت في كتب القراءة في التعليم المصري للسنوات الثلاثة إلى السادسة الابتدائية قبل الثورة وبعدها ، وجد أن قيمة الطاعة والسلطة من بين القيم العشرة الأكثر تكراراً ، قد تكررت بنسبة ٢٦% ، بينما تتكرر قيمة الاستكشاف والاستطلاع بنسبة ٦,٧% ، وربما أصبحت سمة الطاعة ظاهرة قومية . (على : ١٩٨٨ ، ص ٣١٧) .

(وتؤدي المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام في مصر إلى إضعاف وعي الطلاب ، وتركز على دور السلطة المركزية وتكرر المبادرات الشعبية والجماعية، وتدعم الطاعة والإذعان مع تجاهل لمفهوم الحوار وتهيمش لقيمة الحرية والمساواة ، وتقلل من قيمة المواطن ودوره في المجتمع ، فالمناهج التعليمية قاصرة عن بناء إنسان مبدع حر الإرادة والتفكير ، مبادر مشارك يمشي هموم مجتمعه ويتعامل معها بإيجابية ، وأن المناخ المدرسي هو مناخ الطاعة ، ويغيب فيه الحوار الديمقراطي أو تبادل الآراء) . (نجيب : ١٩٩٠ ، ص ٣٥) .

ثانياً : الاتجاه النقدي :

يؤكد أصحاب الاتجاه النقدي بأن التثنية السياسية التي تقوم بها المدرسة تسهم بقدر كبير في تزييف وعي التلاميذ ، وخصوصاً هؤلاء الذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا ، ويعنى تزييف الوعي " عملية بث مجموعة من التصورات والمبادئ والمفاهيم الخاصة بطبقة اجتماعية معينة في عقول ووجدان أفراد طبقة اجتماعية أخرى " . (المرجع السابق: ص ١٣) .

فعملية التعليم في بلدان العالم الثالث ، تحرم الإنسان من التساؤل والتحدث ، وتفرض عليه الصمت ، وهي تتجاهل عملية القهر والاستغلال التي تخضع لها غالبية أفراد المجتمع ، وأن القضية الأساسية ليست الوجود خارج المجتمع أو على هامشه ، بل الاستغلال والتبعية الذين يخضع لها قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع. (توفال : ١٩٩٠ ، ص ١٢) .

ويرى البعض أن المدرسة تنظم اجتماعي لا تبعد عن التصور البيروقراطي ، فوظيفتها الأساسية تكمن في أنها مجرد أداة لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الموجودة ، فالهمم الطبقي ليس مجرد محصلة لبناء القوى المرتبط بتوزيع السيطرة في المجال الاقتصادي ، بل إن ظروف تولد هذا النظام له صلة وثيقة مباشرة بالمؤسسات التربوية التي تضطلع بمهمة

الانتقاء الاجتماعي المؤسس على المعايير الثقافية المسيطرة التي تنظم عناصر المناخ المدرسى .
(عبد الحميد : ١٩٩٠ ، ص ٦١) .

وتبدو خطورة توجه النظام فى عزل التعليم عن السياسة إلى أمرين أولهما : أن هذا الاتجاه يسلب التعليم دوره فى تنمية الوعي والتشكيل السياسى للطلاب ، وثانيهما : أن هذا الاتجاه يودى إلى تفرغ العملية التعليمية من مضمونها السياسى ويولد فراغا سياسياً لدى الناشئين ، هذا الفراغ السياسى غالباً ما يودى إلى السلبية والاعترا ب السياسى . (على ، التلقى : ١٩٨٣ ، ص ٧٧) .

ويسنظر أصحاب الاتجاه النقدى إلى دور المدرسة فى عملية التشكئة السياسية بوصفها عملية لنشويه وعى التلاميذ وتجريدهم من هوياتهم السياسية الطبقية . ويعتقدون أن فكرة التأييد المنتشرة والاجماع ما هى إلا تزييف للوعى فى مستوى النظرية ، وأن تطبيقها يعد تزييفاً فى مستوى الممارسة . ويدعو عدد من المفكرين إلى ضرورة فك المدرسة وقيام مجتمع بلا مدارس ، حيث يتفق " البيتس " مع " ريمر " فى مهاجمة المدرسة أو التمدرس Schooling حيث الدعوة إلى اللامدرسية ، وأن تكون العملية التعليمية عملية إبداعية استكشافية تلقائية ، ليست تحكمية . ويتفق معهم " سلفر Silver " الذى يعتبر أن المدرسة الحق المنوطة بها عملية التربية بأوسع معانيها تقع خارج هذا المسمى بالمدرسة (كوز : ١٩٨٧ ، ص ص ٣٢ - ٣٥) ، ولكن على العكس من ذلك نجد من يقرر أن المدارس لم تمت بعد ، وأن لها دوراً مهماً فى عمليات التعليم مازالت فى حاجة إليه (عبد الحميد : ١٩٩٠ ، ص ٣٣) .

ثالثاً : الاتجاه التفاعلى التقدسى (نموذج التعبئة) :

لعل الدراسة الحالية تسعى إلى دفع المرأة للمشاركة الجادة فى الحياة السياسية ، ويساعد على ذلك الاهتمام بالتربية السياسية للمرأة المصرية ورفع درجة التقبف السياسى فى النظام التعليمى ، فالزمة المشاركة السياسية تكمن فى عدم تمكن الأفراد من الإسهام فى الحياة السياسية ، وتحدث هذه الأزمة عندما لا تتوافر مؤسسات سياسية يمكنها استيعاب القوى الراغبة فى تلك المشاركة .

ويقوم نموذج التعبئة (The Mobilization Model) على أساس أن المشاركة السياسية هى استجابة لتلميحات المواقف والفرص السياسية التى تشكلها بيئة الأفراد ، وأن الموارد الشخصية (الحالة الاقتصادية والاجتماعية) والمحفزات البيولوجية تمثل عناصر ومكونات نموذج التعبئة ، وأن عملية تعبئة الجماعة وما تقوم به المنظمات التطوعية من زيادة ميل الفرد

ليكون مشاركا. وتسهم تلك المؤسسات فى إتاحة الفرصة للتدريب على المشاركة داخلها، ومن ثم نقله إلى ميدان السياسة، وأن العضوية النشطة فى المنظمات التطوعية تزيد من مستوى المشاركة الكلى للأفراد والمجتمع، وأن المنظمات السياسية لها تأثير أقوى فى الأفراد وفى أعضائها ، وينعكس هذا التأثير فى النشاط المماركى الجماعى. (Rosenston, S., Johan. M, 1993) .

وأن تربية التلاميذ فى مؤسسات التعليم يمكن أن تحقق فى أربعة مستويات هى :
(اسكلوس : ١٩٨٩ ، ص ص ١٤٥ - ١٤٦) .

١ - مستوى الوعى :

ويحقق ذلك من خلال الوعى الكافى بما يلى :مقومات التفكير العلمى ، مفهوم الانتخاب الطبعى كركيزة بيولوجية للديمقراطية ، قوى الضغط وعوامل تزييف الإرادة فى المجتمع ، الآثار السلبية لمبدأ التبعية أو الوراثة فى مواقع السلطة ، الوعى بأحداث التاريخ وأهمية المشاركة الإيجابية فى الانتخابات والتصويت .

٢ - مستوى التقبل :

يعطى المربون إيماءات وتعزيزات لبث الانحياز نحو مبدأ الانتخاب ، واستخدام الأنشطة لتدريب التلاميذ القيم الديمقراطية .

٣ - مستوى تعلم المعلومات :

يجب أن تتضمن جميع المناهج معلومات وأنشطة تحقق المستهدف فى مستوى الوعى .

٤ - مستوى المشاركة والتنفيذ :

يجب حفز واستثارة التلاميذ ليطالبوا بأنفسهم بالمشاركة فى عمليات الانتخاب والتصويت.

ويلعب التعليم دوراً مهماً فى عملية التربية السياسية عن طريقين :

أولهما : التنقيف السياسى ، والثقافة السياسية هى تلك المعتقدات والقيم والرموز المرتبطة بإدراك الظواهر السياسية ، ولتى تحدد توقعات الفرد من العملية السياسية وتعد أساس الشرعية والمشاركة فى أى نظام سياسى . (L. Edward, 1977, P. 42) .

ولقد أكد كل من " أيمتن Easten وهيس Hess " أن كل الدلائل العلمية البحثية تشير إلى أن العالم السياسى للطفل ، يبدأ فى التشكيل والتكوين قبل دخوله المرحلة الدراسية الأولى ، وأنه يتعرض لأكبر تغير سريع خلال هذه الفترة وأن السنوات الحقيقية فى تكوين النظام السياسى تكون من الثالثة إلى سن الثالثة عشر . (على ، للفقى : ١٩٨٣ ، ص ٧٨) .

ويتم التنقيف السياسى من خلال مواد معينة مثل التربية القومية أو الوطنية والمواد الاجتماعية ، وتسعى مادة التربية القومية إلى مد التلاميذ بالمعلومات الأساسية عن نظام الحكم وتشكيلات ونظم الإدارة المحلية والخطوة الرئيسية العامة التى تسيطر عليها البلاد فى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، والمواد الاجتماعية تسعى إلى إبراز الاتجاهات الحضارية للبلاد ، فضلاً عن الانتصارات السياسية والعسكرية ، وذلك لقرض مشاعر الولاء والانتماء لدى التلاميذ نحو وطنهم ، ولذلك ينبغي الاهتمام برفع درجة التنقيف السياسى فى النظام التعليمى عن طريق : (فيلة ، الزهيرى : ١٩٨٨ ، ص ٢١٣) :

- إدخال المفاهيم والأهداف السياسية فى المناهج الدراسية للتربية الوطنية والقومية .
- جعل المواد الدراسية الخاصة بالتربية الوطنية مواد رموب .
- تطعيم المواد الدراسية المختلفة بموضوعات ثقافية سياسية .
- عقد الدورات والندوات السياسية للقاتمين على العملية التعليمية حتى يكون لهم دور فعال فى التنقيف السياسى .
- إعداد كادر خاص عن الطلاب ليكون كادراً سياسياً واعياً .

ثانسيهما : طبيعة النظام المدرسى : فالمناخ المدرسى المفتوح Open Cilmate والذى يتميز بديمقراطية الإدارة وصنع القرار ، والذى يتيح مساحة واسعة من الحرية للمعلمين ، والذى يضم قنوات اتصال من وإلى المجتمع المحيط . هذا المناخ يمكن أن ينهض بدفع أبنائه فى قضايا مجتمعهم ، والوعى بواقعهم الاجتماعى والانماج فيه ، وهذا الوعى وذلك الانخراط يقودان بلا شك إلى تأصيل إمكانات الشخصية المشاركة سياسياً . (على : ١٩٨٨ ، ص ٣١٨) . وأن مجالات المشاركة بالمدرسة كثيرة ومتعددة ، فالنظام العام للمدرسة ، والانضباط ، والنظافة ، وتزيين المدرسة باللوحات الفنية والخرائط الجغرافية ، والنماذج العملية ، والرسوم البيانية ، وتسيير الصفوف إلى الفصول . كل ذلك يمثل مجالات مهمة لتدريب الطلاب والطلالبات على المشاركة ، وهذا من شأنه أن يرسخ فى أعماقهم أن المدرسة تدعم مبدأ المشاركة لدى الطلاب فى الحياة العامة . (على : ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٣) .

ولذلك تعد طبيعة النظام المدرسى وحدة اجتماعية لها جوهرها الخاص الذى يساعد بدرجة كبيرة فى تشكيل إحساس التلميذ بالفاعلية الشخصية ، وفى تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعى القائم ويشارك فى هذا الصدد تأثير كل من توعية المعلم وطبيعة علاقته بالتلاميذ ومدى تواجدهم فى التنظيمات المدرسية . أما فيما يتعلق بأثر المعلم ، فلا شك أن اتساع مساحة الحرية التى يعمل

فيها المعلمون وموقعهم المرن في مناهج التعليم السياسي يمكن أن يعظم دورهم في دفع تلاميذهم للمشاركة وحسنهم عليها ، يؤكد النظم التربوية الديمقراطية أن المعلمين أكثر حرية في المناهج الدراسية عن نظرائهم في النظم الأخرى .

كما أن المدارس يمكن أن تتخذ من النشاطات الطلابية اللاصفية الحرة الثقافية مثل : التنظيمات الطلابية وجماعات النشاط كالصحافة والخطابة والجمعيات العلمية والأسر المدرسية إلى غير ذلك ، كخبرات واقعية للتعرض على المشاركة السياسية واكتساب قيمها واتجاهاتها . وغالباً ما توفر المجتمعات الديمقراطية فرصاً أوسع في نطاق المشاركة الطلابية إيماناً بأهمية المعيشة الواقعية لخبرات الحياة السياسية كخطوة هامة على طريق التربية الديمقراطية للمواطنين. راجع (على : ١٩٨٨ ، ص ١٦ ، الخميسي : ١٩٨٨ ، ص ٦٩٨) ، كما يقوم اتحاد الطلاب على مبادئ هامة منها " ترسيخ " مبادئ الديمقراطية في نفوس الطلاب من خلال الانتخابات الحرة المباشرة .

ويرى البعض أن الوعي السياسي الذي يساعد على ممارسة الحرية السياسية ممارسة رشيدة يتوافر من خلال العناصر التالية : (سبع : ١٩٨٨ ، ص ص ٤٧٤ - ٤٨١) .

١ - الشعور بالاعتدال السياسي من خلال أن يكون النظام التعليمي مرناً في تقبل الرأي والرأي الآخر ، وأن يقتنع الطلبة بأن آراءهم النقدية سوف تعيها أذن واعية .

٢ - الاستعداد للمشاركة السياسية ، فمن خلال التدرج من حق الفرد في التشريع والتصويت في الانتخابات الطلابية ، والمشاركة في المناقشات وتقديم الشكاوى والاقتراحات كل هذا من شأنه ينتهي به بالوجود الفعلي في بنية السلطة .

٣ - التسامح الفكري المتبادل والثقة المتبادلة .

٤ - توفر روح المبادرة واحترام المبادئ قبل الأشخاص .

التوصيات :

ومن الجدير ، صياغة رؤية ثقافية لاستكمال مهام تحرير المرأة فكرياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً ، من خلال منظومة تتضافر فيها كل القوى والمؤسسات التي تجمع بين أجهزة التعليم والتنقيف والإعلام والبحث العلمي والشباب والمؤسسات الدينية وتحتاج مشروعات النهوض بالمرأة إلى تعاون كل الأطراف في سياق مشروعات مستوعبة لواقع المجتمع المصري ، ومنتهمة للتفسيرات العالمية والتنسيق بين جهودها ، وتبادل خبراتها تطلعا لترشيد الموارد ،

وتعظيم الاستفادة من الجهود المختلفة سواء كانت فكراً أم معرفة أم وعياً فنياً أم مادياً ، ولذلك يقترح التفكير في بنك للأفكار حول مشروعات الانتماء الاجتماعي للمرأة في كل المشروعات التنموية ، وتفعيل إسهامها في استدامة تلك التنمية . (المجلس القومي للمرأة ، ملخص التقرير الأول : ٢٠٠١ ، ص ٥٤) .

ويمكن أن ينطلق ذلك من المبادئ التالية : (صلفور : ٢٠٠٠ ، ص ص ١٤ - ١٥) .

- ١ - التأكيد على أن الدين الإسلامي لا يقف حجر عثرة أمام تقدم المرأة واقتحام الأفاق الممكنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية .
- ٢ - فتح أبواب التعليم والتثقيف أمام المرأة بدعم مبدأ حوار الثقافات الإنسانية .
- ٣ - أن تقدم المرأة في المجتمع المدني لا ينبغي أن يتم على سند من الماضي والاستبداد بالإرث الثقافي .
- ٤ - إن تحرير المرأة لا ينفصل عن تحرير الرجل ، وأن قمع حرية المرأة هو قمع لحرية الرجل فكلاهما مرتبطان ارتباطاً قوياً .
- ٥ - تسوير أجهزة التعليم والتثقيف والإعلام وتطويرها بما يتناسب وشروط العصر الذي نعيشه وحلم التقدم في ثقافة المرأة .
- ٦ - توفير التشريعات التي تضمن الحقوق والاستقلالية للمرأة .
- ٧ - أن القضية في تحليلها للنهائي ليست مزيداً من " الكم " النسائي في تلك المستويات ، وإنما قضية " نوعية " في جوهرها ، فما قيمة ازدياد معدل النساء في مجتمع لا يسوده تنظيم اجتماعي كفاء يعبء طاقات أفراد من الرجال والنساء ويتيح لهم فرص المشاركة الواسعة ومجالات الإبداع والتجديد . (عمار : ١٩٩٢ ، ص ٣١٠) .
- ٨ - تمكين المرأة ومشاركتها الكاملة على قدم المساواة في جميع جوانب الحياة بما في ذلك عملية صنع القرار ، وبلوغ مواقع السلطة هي أمور أساسية لتحقيق المساواة والتنمية والسلام . (شمراوى : ٢٠٠٠ ، ص ٨٧) .
- ٩ - القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة بما يتفق وحقوق الإنسان ومبدأ المساواة والعدالة الستى تقرها الشرائع المساوية والدستور المصرى . (المجلس القومي للمرأة : ملخص التقرير الأول ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥) .

مراجع الدراسة

أولاً : للمراجع العربية :

- ١- القرآن الكريم .
- ٢- أحمد أبو زيد : فى القيم النسائية الإيجابية فى الموروثات الثقافية ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) القاهرة، المجلس القومى للمرأة، للدراسات والبحوث (٣).
- ٣- أسامة الغزالي حرب : الأحزاب السياسية فى العالم الثالث ، عالم المعرفة ، العدد ١١٧ ، الكويت ، ١٩٨٧م .
- ٤- إسماعيل على سعد : مقدمة فى علم الاجتماع السياسى، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧م .
- ٥- السيد سلامة الخميسى : التعليم والمشاركة السياسية ، رؤية تربية ناقدة للواقع المصرى ، (المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية ، جامعة القاهرة ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م .
- ٦- السيد عبد المطلب أحمد : المشاركة السياسية فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ١٩٧٩م .
- ٧- السيد عليوة ، متى محمود : المشاركة السياسية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، العدد ٤ ، ٢٠٠٠م .
- ٨- المجلس القومى للمرأة : المؤتمر الأول للمجلس القومى للمرأة ، نهضة مصر : المرأة ، المواطنة ، التنمية ، مارس ٢٠٠٠م .
- ٩- _____ : المرأة فى مصر ، ملخص للتقرير الأول ، القاهرة ، مطابع المجلس القومى للمرأة ، ٢٠٠١م .
- ١٠- _____ : الخطوط الرئيسية لإعداد الخطة القومية للنهوض بالمرأة العربية ٢٠٠٢-٢٠٠٧م ، (المؤتمر الثانى للمجلس القومى للمرأة ١٣ - ١٥ مارس ٢٠٠١م) .

- ١١- المركز القومي للبحوث التربوية : المرأة والتعليم فى جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، دار العالم العربى للطباعة ، مايو ١٩٨٠ م .
- ١٢- إلهام عيسال : مساهمة المرأة العربية فى عملية التنمية ، التحديات والطموحات ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، البحوث والدراسات (٣) .
- ١٣- إميل فهمى حنا شنوده : التربية السياسية والوعى السياسى لدى طلاب كليات التربية ، دراسة ميدانية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م .
- ١٤- أنوار على العلى : ورقة عمل مقدمة من وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل بدولة الكويت (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣) .
- ١٥- جابر عصفور : المشكلات الثقافية للمرأة العربية (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .
- ١٦- حامد مصطفى عسل : فى بناء الإنسان العربى ، الكويت ، دار سعاد الصباح ، مركز ابن خلدون للدراسات الانسانية ، دراسات فى التربية (١٠) .
- ١٧- حسان محمد حسان : موقف السلطة المصرية من اتحاد طلاب الجامعات ، الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠م، للكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد العاشر ، ديمقراطية للتعليم ، ١٩٨٩ م .
- ١٨- حسين فوزى النجار : على مبارك ، القاهرة ، دار الكاتب العربى ، سلسلة أعلام العرب ، ١٩٦٨ م .
- ١٩- حميدة العريف : حقوق المرأة فى ظل الاتفاقيات الدولية والقوانين الوضعية ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠ ، القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .
- ٢٠- زينب محمد فريد : تعليم المرأة العربية فى التراث وفى المجتمعات المعاصرة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٠م .

- ٢١- سامية حسن الساعاتي : علم اجتماع المرأة ، رؤية معاصرة لأهم قضاياها ، القاهرة ، دار الفكر العربي، ١٩٩٩م .
- ٢٢- _____ : المرأة والتنمية بين الموروث الثقافي والواقع المصري (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠ ، القاهرة ، المجلس القومي للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣) .
- ٢٣- سامية خضر صالح : المشاركة السياسية للمرأة وقوى التغيير الاجتماعي ، القاهرة الصادر لخدمات الطباعة والنشر ، ط١ ، ١٩٨٩م .
- ٢٤- سعد إبراهيم جمعة : الشباب والمشاركة السياسية ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤م .
- ٢٥- سعيد إسماعيل على : محنة التعليم في مصر ، كتاب الأهالي ، العدد الرابع ، ١٩٨٤م .
- ٢٦- _____ : عملية صنع القرار في السياسة التعليمية ، المؤتمر السنوي الأول للبحوث السياسية ، مركز البحوث السياسية ، جامعة القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٨م .
- ٢٧- _____ : علموا أولادكم السياسة ، مجلة الديمقراطية ، العدد الخامس ، السنة الثانية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، يناير ٢٠٠٠م .
- ٢٨- _____ ، فاروق عبد الحميد اللقائي : الأصول السياسية للتربية ، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣م .
- ٢٩- سلوى شعراوي جمعة : تعزيز المشاركة السياسية للمرأة ، تقرير مقدم من الجمعية الأهلية المصرية للمنتدى العالمي للمرأة ، ١٩٩٥م .
- ٣٠- _____ : المشاركة السياسية للمرأة المصرية ، القاهرة ، الجامعة الأمريكية ، ١٩٩٨م .
- ٣١- _____ : نحو تمكين المرأة العربية في مراكز السلطة واتخاذ القرار ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومي للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣) .

- ٣٢- _____ : المرأة المصرية فى الحياة العامة ، نحو تعزيز الشراكة بين الرجال والنساء فى إدارة شئون الدولة ، (المؤتمر الأول للمجلس القومى للمرأة ١٣-١٥ مارس ٢٠٠١) .
- ٣٣- سليمان نسيم : صياغة التعليم المصرى الحديث ١٩٢٣-١٩٥٢م ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤م .
- ٣٤- شبل بدران : المرأة ومشكل التعليم والعمل ، مجلة للتربية المعاصرة، العدد الثلاثون ، السنة الحادية عشر ، يناير ١٩٩٤م .
- ٣٥- صالح حسن سميع : أزمة الحرية السياسية فى الوطن العربى ، القاهرة ، الزهراء للإعلام العربى ، ١٩٨٨م .
- ٣٦- طلعت عبد الحميد : صناعة القهر ، دراسة فى التعليم والضبط الاجتماعى ، القاهرة ، دارسينا للنشر ، ط١ ، ١٩٩٠م .
- ٣٧- عبد الباسط عبد المعطى : التعليم وتزيين الوعى الاجتماعى ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الثانى عشر، العدد الرابع ، ١٩٨٤م .
- ٣٨- عبد السميع سيد أحمد : جدوى نظرية القهر فى علم اجتماع التربية، مجلة التربية المعاصرة ، العدد السادس عشر، السنة السابعة ، ديسمبر ١٩٩٠م .
- ٣٩- عبد القادر عرابى : المرأة العربية بين التقليد والتجديد ، فى المرأة العربية بين ثقل الماضى وتطلعات التحرر، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩م .
- ٤٠- عزة وهبى : المرأة المصرية فى موقع صنع القرار، مجلة السياسة الدولية، يناير ١٩٩٩م .
- ٤١- عواطف عبد الرحمن : المرأة العربية والإعلام فى مواجهة تحديات العصر (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .
- ٤٢- فاروق شوقي البوهى : التعليم بين تزيين الوعى السياسى لدى المتعلمين (دراسة تحليلية) مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٣٣ ، السنة التاسعة ، سبتمبر ١٩٩٢م .

- ٤٣- فاروق عبده فليحة : التنقيب السياسى وعلاقته بالمستوى التعليمى (دراسة تحليلية)، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد الحادى عشر ، الجزء الأول ، يناير ١٩٨٩م.
- ٤٤- _____ ، إبراهيم عباس الزهيرى : الثلاثية العصرية ، الثقافة - الإعلام - التربية ، المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، ١٩٩٨م .
- ٤٥- فوزى فهمى : المرأة والمنظومة الثقافية (المؤتمر الأول للمجلس القومى للمرأة ، نهضة مصر: المرأة ، المواطنة ، التنمية ، مارس ٢٠٠٠) القاهرة ، المجلس القومى للمرأة .
- ٤٦- فوزية أبو خالد : أثر النفط فى مسألة المرأة فى المجتمع السعودى ، فى (المرأة بين نقل الواقع وتطلعات التحرر) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩م .
- ٤٧- فلييب اسكاروس : تربية الناخبين فى مرحلة التعليم الاساسى فى ضوء منظومة فكرية مقترحة ، للكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد العاشر ، ديمقراطية التعليم ، ١٩٨٩م .
- ٤٨- فلييب كومل : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينيات ، ترجمة : محمد خيرى حري وآخرون ، الرياض ، دار المريخ للنشر ، ١٩٨٧م .
- ٤٩- كمال المنوفى : التنشئة السياسية ومنظومة القيم فى الوطن العربى ، دراسة حالة للتنشئة فى المدرسة الابتدائية فى مصر ، فى (الان روسيو وآخرون ، التحولات السياسية الحديثة فى الوطن العربى) ، القاهرة ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٩م .
- ٥٠- كمال نجيب : دور المدرسة فى تشكيل الوعى السياسى لطلاب المرحلة الثانوية ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ١٦ ، السنة السابعة ، ديسمبر ١٩٩٠م .
- ٥١- _____ : تعليم المرأة وتطور اندماج مصر بالموق الرأسمالى العالمى ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثلاثون ، السنة الحادية عشر ، يناير ١٩٩٤م .
- ٥٢- لطيفة محمد سالم : المرأة المصرية والتغير الاجتماعى ، ١٩١٩-١٩٤٥م ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤م .

- ٥٣- ليلى تكتلا : المشاركة السياسية للمرأة (المؤتمر الأول لقمة للمرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) (المجلس القومي للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .
- ٥٤- ليلى عبد الوهاب : تأثير التيارات الدينية في الوعي الاجتماعي للمرأة العربية ، في (المرأة العربية بين نقل الواقع وتطلعات التحرر) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩م .
- ٥٥- مجلس الشورى ، لجنة الخدمات : تنمية الإنسان المصرى ، التقرير الأول ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .
- ٥٦- _____ ، _____ : للمشاركة الشعبية ، التقرير الخامس ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .
- ٥٧- _____ ، _____ : تنمية المرأة كمدخل للتنمية الشاملة التقرير الرابع ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .
- ٥٨- محمد الهادى عفيفى : أصول للتربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩م .
- ٥٩- محمد أنس جعفر : الحقوق السياسية للمرأة ، القاهرة ، دار النهضة المصرية ١٩٨٦م .
- ٦٠- محمد عاطف غيث وآخرون : مجالات علم الاجتماع المعاصر ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٢م .
- ٦١- محمد عبد المعطى بيومى : المرأة المسلمة بين صحيح الدين والواقع ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨-٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠م) القاهرة ، المجلس القومي للمرأة ، البحوث والدراسات (٣) .
- ٦٢- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠م .
- ٦٣- محمد كمال يحيى : الجذور التاريخية لتحرير المرأة المصرية في العصر الحديث ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣م .
- ٦٤- محمد نبيل نواقل : باولوفريرى ، فلسفته وآراؤه في تعليم الكبار ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٠م .

٦٥- محيى شحاته إسماعيل : العوامل البنائية والتقاليد المؤثرة على المشاركة السياسية فى الريف المصرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب ، ١٩٨٥ م .

٦٦- مرغريت .ب. سوزلند : المرأة والتربية ، إنجازات ومشكلات ، مستقبلات التربية، المجلد الثانى، العدد الثانى ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونيسكو ، ١٩٩١ م .

٦٧- منى سعيد الحديدى : مناقشة الدور المرتقب للإعلام ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية، ١٨ - ٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠ م) المجلس القومى للمرأة ، الدراسات والبحوث (٣) .

٦٨- ميثاء سالم الشامسى : المشاركات الاقتصادية للمرأة العربية ، (المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية ، ١٨- ٢٠ نوفمبر ٢٠٠٠ م) ، المجلس القومى للمرأة ، المحاور الفكرية (٢) .

٦٩- نادية جمال الدين : دور المؤسسات التعليمية المدرسية وغير المدرسية للإسهام فى التنمية، مجلة آراء ، مارس - يونيو ١٩٨٠ م .

٧٠- ناييف عوده البتوى : أثر عمل المرأة المتقطعة على المشاركة فى الانتخابات البرلمانية ، مجلة شئون اجتماعية ، العدد الثامن والخمسون ، السنة الخامسة عشرة ، الإمارات العربية المتحدة ، صيف ١٩٩٨ م .

٧١- هبة رعووف عزت : المرأة والعمل السياسى ، رؤية إسلامية ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، ط١ ، ١٩٩٥ م .

٧٢- هدى الصدة ، عماد أبو غازى : مسيرة المرأة المصرية ، علامات ومواقف ، (الجزء الأول) ، مراجعة ، جابر عصفور ، القاهرة ، دار الياس المصرية ، ط١ ، ٢٠٠٠ م .

٧٣- هنرى عزام : المرأة العربية والعمل (مشاركة المرأة العربية فى القوى العاملة ودورها فى التنمية) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٩ م .

٧٤- يزيد عيسى السورطى : التمييز التربوى فى الوطن العربى ، المظاهر والأسباب والنتائج ، المجلة التربوية ، المجلد الرابع عشر ، العدد ٥٣ ، الكويت ، خريف ١٩٩٩ م .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 75- Edward Lehman : political society : Amacro Sociology of politics, New York, Columbia university press, 1977.
- 76- Joseph Laparombara and Myron weinr : " The Impact of parties on political Developoment " In : political parties and pditcal Development , perinceton, princeton niversity, press, 1966.
- 77- Myron weiner : political participation – crisis of pditcal processtion L.Binder (ed) crisis and sequences in political Development (princaton: princeton university press, 1971.
- 78- McClosky H., : " political participation " International Encyclopedia of the social Science New York collier Macmillan , 1968 .
- 79- Robert E. Cleary : political . Education in the American Democracy ; scranton 1971.
- 80- Rosenston steven; and Johan Markhansen, obilization , participation and Democracy in America New York L. Macmillan press, 1993 .
- 81- Richard G.Niemi : " political Socioization " In , Jean Krutson, (ed), Handbook of psychology, sonfransisco Jossey Bass, 1973.
- 82- Schlozmankey techman, Nancy Burns and verbs S; Gender and the pathway participation : the Role of Resources " paper personal at the Annual Meeting of the Midwest political science Association (Chicago: 1993) .

قضية المناقشة

"تعليم للجميع" أم "تعليم للحكمة" ؟

جينفر جينلى

ترجمة : د. أحمد عطية أحمد



"تعليم للجميع" أم "تعليم للحكمة" ؟

جينفر جيدلي

ترجمة : د. أحمد عطية أحمد

من العقبات الكبرى لتشكيل مجتمعات التعلم في المستقبل نموذج الثقافة الغربية (وبالتالي نموذجها في التعليم) الذي نتزايد صبغته بالعولمة .

وتسمى عمليات العولمة أحياناً " أمركة بقية العالم " ، وقد وسعت من تنوع مشروع الحداثة بتدعيم التعليم الجماهيري وتكنولوجيا الاتصال ، وبصفة خاصة الإنترنت ووسائل الإعلام الجماهيرية (الاستعمال الواقعي) (12-13 Gupta 2000, PP.) وبالنظر إلى ما تقدمه العولمة من فرص وما تفرضه من تهديدات ، يرى المناصرون لها أنها تخلق مناخاً اقتصادياً أفضل ستزدهر فيه " التحسينات " التربوية والصحية والجوانب الثقافية الأخرى . ومع ذلك ، تخفي المعايير الاقتصادية والثقافية التي يقاس بها هذا " التحسن " انتهاكات ثقافية أعمق وأخطر مما يظهر فيما يكتب عن أثر العولمة . فهناك إدراك متزايد لدى الأكاديميين والباحثين غير الغربيين للعولمة على أنها " عنصرية غربية ، وترويج للإمبريالية الثقافية ، وتعمل على تهميش الثقافات والتقاليد المحلية وأنماط الحياة الخاصة ، وتزيد من عمق اختلال الهويات القومية ، وتسهم في تآكل الثقافات القومية والتقاليد التاريخية " (Lemish, Drotner et al. 1998, P. 540) . وستحدث لاحقاً عن بعض فرص التحرر التي يمكن أن توفرها العولمة .

ومن المعروف تماماً أن التعليم أقوى وسيلة لتتقيف أي شعب (أو حتى لغسيل مخه) . والسقافة الجماهيرية التي تقوم بنقل نموذج تعليمي من نمق ثقافي إلى آخر ، تشبه عملية الإبادة الثقافية (Nady 2000) .

وفي نقد من الانتقادات التي وجهت إلى نموذج التعليم الذي قدمه البنك الدولي منذ عقد من الزمان في مؤتمر "جوماتيان" باسم "التعليم للجميع"، رأى بعض التربويين والنشطاء الاجتماعيين أن هذا النموذج بداية لمحاولة أبعد لتأكيد قيم وثقافة النظام المادي الغربي (Lain 2000) .

وبالنظر إلى هدف البنك الدولي من زيادة " مستويات محو الأمية " ، فإن مفهوم محو الأمية نفسه لم يخضع للمناقشة على الإطلاق (Hoppers 2000, P. 18) . ومع ذلك ففي الغرب

نفسه تعرض مفهوم محو الأمية الضيق باعتباره " القوة الفائقة الجديدة " لانتقادات شديدة من بعض التربويين والباحثين المهتمين بالمستقبل لعدة عقود . فالتأكيد المتزايد على تحديد محو الأمية تحديداً ضيقاً ينحصر في " محو الأمية الكتابية " (أى قراءة وكتابة النصوص) ، مقارنة بالأشكال الأوسع للتعبير الإنسانى (فهناك محو الأمية الاجتماعية ، والشفوية والعاطفية) ، يعكس الجانب المادى للتحديد الضيق للمفاهيم المتعلقة بالذكاء الإنسانى . وعلى الرغم من تزايد الأدبيات فى العقود الأخيرة فى الغرب ، التى تهتم بالأبعاد المتعددة للذكاء ، والكلية المعرفية ، وقيمة تعليم الفنون ومحو الأمية الشفوية ، يبدو أن برامج البنك الدولى غضت النظر عن أهميتها (Read1943; Anderson 1985; Eisner 1985; Arnheim 1989; Gardner 1996) . ووعياً من شباب الباحثين فى التربية والمستقبل بفشل نموذج التعليم الغربى فى تزويد الشباب بالثقة ، والأمل، والإحساس بالمعنى ، وحب التعلم مدى الحياة ، انخرطوا فى استكشاف عمليات تربية بديلة تتجاوز الحدود الضيقة لمفهوم محو الأمية (Slaughter 1989; Gidley 1996; Hutchinson 1996) . وبمثل الوقت قد حان ليعلم الغرب شيئاً من ثقافات العالم الشفوية التى تمثل ٩٠% من ثقافات العالم ، والتى أشار إليها " أونج " عندما تحدث عن استخدام الأساق الرمزية للمعاني كوسيلة لنقل الثقافة ، مثلما يفعل قصص الحكايات ، والأسطورة ، والرقص (Ong 1982) .

ثقافة واحدة فى أفول - تحديات من الداخل :

يدعى التنوع الثقافى الخاص الذى قام على أساس التفكير الغربى ، والذى اتسع فى العقود الأخيرة عن طريق تكنولوجيا المعلومات والنسق الاقتصادى العقلانى ، التفوق الثقافى منذ عصر التنوير . ومع هذا التسلط المفروض من نفسه (الأوروبى فى البداية ، والأمريكى حالياً) ، هناك سعى " لتنوير " العالم غير المتطور " باستخدام نماذج التنمية " الناقصة " و " غير المتميزة " أكثر من نماذج " التنوع " (Dighe 2002) . ومع ذلك ، ومثلما كان الحال مع كل الحضارات العظيمة الماضية التى وصلت إلى قممتها قبل مرحلة الاضمحلال ، تظهر الثقافة الغربية " للعالم المتقدم " منذ عقود - والسبب فى تنوعها فى النظرة المادية للعالم - علامات عديدة على اضمحلالها . وبمثل الأعراض التى ظهرت لدى عديد من شباب الدول " الأكثر تقدماً " هذا الاضمحلال بشدة . وتبين الدراسات أن كثيراً من شباب الغرب يظهرون بشكل متزايد معدلات عالية من الاكتئاب ، واضطرابات الهضم ، والكثير من أشكال الأمراض النفسية الأخرى (Bashir and Bennett 2000) . وفى أستراليا زيادة فى نشرد الشباب ، والهروب من المدارس

أدى إلى ظاهرة " أطفال الشوارع " التي يرفضها المجتمع ، وهناك تزايد في أعداد المنتحرين ، ومرتكبي جرائم العنف بمعدل خطير ، وهناك تعبير عام عن الانزعاج ، وفقدان المعنى ، واليأس من المستقبل (Eckersley 1993; Gidley 1998) ويشير " سهيل غناية الله " إلى هذا بـ " تعب ما بعد الصناعة " (Inayatullah تحت الطبع) . وتبين معظم الدراسات عن الانتحار العلاقة القوية بينه وبين الاكتئاب ، واليأس من المستقبل (Beck, Steer et al. 1985; Abramson, Metalsky et al. 1989; Cole 1989) . وجاء مؤخرًا في فيلم من إخراج " بيتر واير " وصف للحضارة الغربية بأنها " حضارة سامة " ، وذلك بعد عدة حوادث إطلاق نار من قبل طلاب على زملائهم في الولايات المتحدة .

وهناك عدة عوامل تقع في قلب الميخنة الثقافية المادية الغربية تسهم في فشل التنقيف الصحي للشباب . ومن بين هذه العوامل انتصار الفردية على المجتمع ، والتلاعب بالخيال ، وعلمنة الثقافة ، والانهيار البيئي (Gidley 2000) .

الفرد في مقابل المجتمع :

إن العصر الحالي للـ " أنا " التي تحتفل بالأنوية المتمركزة حول الذات، بدأ في المستقبلات والسبعينيات بإدراكه لجوانب الظلم (وبتمرده عليها) للسيطرة الثقافية بعيدة المدى "للرجل الأبيض الثرى" . وقامت حركات " التحرر " وحقوق الإنسان المختلفة (الحركات النسائية، وحركات حقوق الشباب والسود والسكان الأصليين) بعملية بدأت تسيطر فيها الحقوق على المسؤوليات. وبينما ليست هناك رغبة في تقليل المكاسب التي تمت فيما يتعلق بالمساواة وحقوق الإنسان، فإن الحاجة إلى الأسرة والمجتمع تعرضت للتسوية. وكنتيجة لانتهيار الأسرة والبنى الاجتماعية الأخرى (المرتبطة أيضا بتغيير علاقات السلطة بين الذكور والإناث)، تشهد بعثرة غير مسبوقة للتماسك الاجتماعي الذي بدوره لا يوجد ما يرشد الشباب في توجيههم الاجتماعي .

استعمار مخيلة :

وفي هذه الفترة نفسها تقريبا ، تحولت تربية مخيلة الأطفال والشباب من غذاء الفلكلور الشفوي والحكايات الخرافية إلى تسهم للتخيلات الإلكترونية النشطة ، وألعاب الفيديو ، وألعاب الكمبيوتر (التي تم تصميمها أصلاً لتدريب الجنود قبل إرسالهم لميادين القتال) ، مما يعرض الأطفال والشباب الغربيين باستمرار لصور العنف . لقد أدت العولمة إلى تولد هذه العمليات في كل مكان ، واستعمار ثقافة ومخيلة الشباب أنتاج عن ذلك كوكبياً .

علمنة الثقافة :

أدى انتصار القيم العلمية على القيم الروحية - وهو ما يطابق أزمة القيم - الذى انعكس فيما بعد الحداثة كـ "نسق معتقدات" ، إلى سيادة ثقافة عالمية غير أخلاقية عملياً ، على الرغم من أنها مسيحية ظاهرياً . فالأثوية التى تحمل الجشع فى أوجها ، والعقلانية الاقتصادية التى تعرى السياسة من أية مبادئ للعدل الاجتماعى ، وعلمنة التعليم (الذى أدى إلى فقدان أبعاد القيم) ، وموت الكنيسة باعتبارها مؤسسة مجتمعية روحية ، وانتشار الفاشية الثقافية (والأصولية الدينية) التى أدت إلى التصنيفات العرقية ، كل ذلك بمثابة أعراض للمجتمعات التى فقدت صلاتها بالقيم الأخلاقية والخلقية والروحية .

الانحلال البيئى :

وأخيراً ، فإن الثقافة التى فرضت جدول الأعمال البيئى كوكبياً ، وأضفت قيمة المنفعة الخاصة على حساب المجتمع والكوكب ، هى المسئولة عن التلوث المنتظم والمنتشر للتربة والهواء والماء . فأى رسالة أعطاهما هذا لشبابنا ؟

إمكانيات العولمة للتحرر :

لأن بكل شيء بذور ما هو ضده ، وحتى على الرغم من أن مشروع العولمة (مشروع الحداثة الثانى) قد يتضمن تهديداً محتملاً بمزيد من النمار باستعمار وتوحيده لممالك القوة أكثر من مشروع الحداثة الأول ، فإن به أيضاً إمكانية تحرير كبرى . ويقترح "باندارى" أن ما نحن فى حاجة إليه هو التفرقة بين السيطرة المحتملة والتحرر المحتمل للجوانب المتعارضة للحداثة (Bhandari 2000) ، فهناك عدة فرص يمكن استغلالها وبعضها - وهذا يمثل مفارقة - يوجد داخل النموذج الغربى ذاته :

- التركيز الكامن على الفردية فى النسق الغربى الذى تحدثنا عنه سابقاً ، يمكن أن يتحول - إذا تم استخدامه بشكل غير أنانى - للصالح العام ، وبالتالي تصبح فكرة الإنسان الفرد قوة كبيرة فى مواجهة الجهود المبذولة لسيطرة الثقافة الواحدة .
- التيارات ضد المادية ، والإنسانية البديلة الموجودة بالفعل فى النظم التربوية والثقافية الغربية والتى تطورت بشكل متوازٍ مع الثقافة السائدة يجب أن تصبح أكثر نشاطاً وأكثر قوة مما ستصبح عليه الثقافة المادية .

- الشبكة المحتملة للكائنات البشرية الحرة ، والتي بدأت بالفعل في استخدام الشبكات العالمية للصالح العام .

هناك حاجة إلى القيام بعمليات ترغم إمكانيات العولمة على زيادة هذه الفرص لتشجيع التنوع ، وهناك بعض العمليات السياسية والبحثية والعملية التي اقترحتها " جان فيسر " في هذا الصدد (Visser 2000) .

إعادة المناداة بالحكمة هدفاً للتعليم :

لم يتعرض النموذج الصناعي في التعليم الذي يؤيد التيار السائد في التعليم في الغرب ، وبالتالي العمليات المؤسسية التي يقوم بها البلك الدولي ، لانتقادات عديدة من قبل التربويين في العالم النامي وحسب ، بل إن كثيراً من الباحثين المستقبليين الشباب أيضاً قد أظهروا طوال العقد الماضي أن كثيراً من الشباب في العالم الصناعي أصبحوا في حالة خوف من المستقبل ، وشعور بالعجز وعدم التحسن بسبب النظام التعليمي . وهؤلاء الباحثون المستقبليون الشباب بوصون بطرق تدريس أكثر شمولية وتكاملاً ، تستخدم المخيلة ، والمهارات الاجتماعية النشطة (مثل حل النزاعات ، وطرق التعلم التعاوني) وبعض أساليب دراسة المستقبل (مثل السيناريوهات ، والاقتراض الواقعي لمستقبل مرغوب فيه ، وخطط تنفيذية) .

ولقد أظهر بقوة كثير من التربويين المستقبليين أن حدود العقلانية الذرائعية للوضعية العلمية الغربية قد دفعت الثمن باعتبارها نظرية معرفية سائدة للمستقبل . ولقد أصبحت " الإنشائية العالمية " معقدة إلى درجة أن النسق العقلاني ينظمه المعرفة المتفرقة وتخصصاته المتشردمة لم يعد قادراً على إيجاد حلول لها . إن ما يحتاج إليه العالم الآن هو نظم تعليمية متكاملة على مستوى كل من المدرسة والمجتمع ، تساعدنا نظم معرفية من مستوى أرقى تشمل الكون كله ، تتضمن النظم المعرفية التقليدية والأصلية لعدد من الثقافات . وهذه النظم المعرفية هي التي تدعو إلى الحكمة هدفاً لعملية التعلم ، والتغير هدفاً لمجتمع التعلم .

موسوعة التربية والمستقبل

مصفوفة التأثير المتقاطع واستخداماتها
في تحسين التنبؤات المستقبلية

أ. د ضياء الدين زاهر



مصفوفة التأثير المتقاطع واستخداماتها في تحسين التنبؤات المستقبلية

د . ضياء الدين زاهر (*)

تعد مصفوفة التأثير المتقاطع (Cross- Impact Matrice) واحد من أهم الأساليب التي استخدمت ومازالت تستخدم في توقع الاختراعات التكنولوجية وتحسين التنبؤات العلمية ، كما أنها تستخدم حالياً وفعالية في تخطيط التغييرات الاجتماعية وفي توقع الإبداعات في مجال الإنسانيات أيضاً . كما يكشف هذا التكنيك أيضاً عن المشكلات الجديدة المحتمل أن تنشأ عندما تحل مشكلة أخرى ، فعلى سبيل المثال ، عندما وجد " العلم الطبى " طريقاً لتخفيض معدلات خصوبة انجاب الأطفال وإطالة العمر المتوقع ، فمن هذه الطرق ذاتها قد خلقت مشكلات أخرى تتصل برعاية الشيخوخة وأخرى تتصل بالانفجار السكاني ، وكذلك فقد أدى اكتشاف تقنيات متطورة استخدمت لبناء مصانع " مؤتمنة " إلى زيادة في البطالة وإلى إهمال مهارات إنسانية محددة . ومن هنا تعد مصفوفة التأثير المتقاطع تقنية مستقبلية بالغة الأهمية وبالغة التعقيد في نفس الوقت .

وتقوم هذه التقنية على أساس فرضية مؤداها أن معظم الأحداث والاتجاهات ترتبط بطريقة أو بأخرى ، بالأحداث والاتجاهات الأخرى ، لذا فإن هذه المصفوفة تستخدم لتنظيم البيانات التي تجمع عن مؤسسة ما وللحصول المنظم للعلاقات المتبادلة بين مختلف الأحداث الممكنة إحصائياً ، وهذه العملية كثيراً ما تهمل أثناء التخطيط للتغيير .. فالحدث الإنساني والتكنولوجي له أسباب متعددة وتأثيرات مقصودة وغير مقصودة ، والعلاقات المتداخلة بين الأحداث والتطورات تسمى "التأثير المتقاطع" .

- إذن، لمصفوفة التأثير المتقاطع تستخدم ، بصفة عامة ، في غرضين يحددتهما مارتينو في:
- بحث الاتساق بين التنبؤات الفردية ، أو ما تدل عليه التفاعلات والعلاقات .
- تحديد الأحداث الحاكمة والتي تتسبب في إحداث اختلافات كثيرة في النتائج المترتبة على حدوث أو عدم حدوث هذه التنبؤات وتوقيت ذلك .

(*) أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية .

ويتم كل هذا بأن يبدأ المخطط بأول أحداث المصنوفة ، ويحدد تأثيرات هذا الحدث على كل الأحداث التالية ، إذا كان هذا الحدث الأول يحدث ، حقيقة ، كتنبؤ . وعليه أن يحدد تأثيره أو فشله في التأثير ، ومدى قدرته على إحداث التقدم أو تعويقه .. إلخ .

وبعد تحديد هذه التأثيرات ، ينتقل إلى الحدث التالي ، ويدرس تأثيره في باقي الأحداث التالية له حتى النهاية .. وهكذا . إذن فعلى المخطط أو عالم المستقبليات أن يضع قائمة من الأحداث تم التنبؤ باحتمالات حدوث كل منها على حده (في يوم أو تاريخ محدد) ثم توضع هذه الأحداث في قائمة حسب ترتيبها الزمني للموقع أن تحدث فيه ، وتنظم في صفوف وأعمدة مصنوفة (Matrice) وخلايا المصنوفة توضح التفاعلات بين هذه الأحداث .

وعموماً ، فبعد اكتمال المصنوفة يتم تحليل العلاقات المتداخل بين الأحداث والتطورات داخل المصنوفة ، وبالتالي التلاعب بها والتدخل فيها بقصد إحداث تعديلات ملائمة على باقي الأحداث كما تملئها التأثيرات . وتتسلسل العملية حتى النهاية فيمكن حينئذ الحصول على " تاريخ مستقبلي مخلق " يأخذ في اعتباره التفاعلات بين التنبؤات .

ومن الواضح أن هذه التقنية تعتمد منذ البداية على نتائج تنبؤية مسبقة ، وهي غالباً نتائج تقنية " دلفي " (السابق الحديث عنها في عدد يناير) . . وكذلك فإنه بالرغم من أن تقنية مصنوفة التأثير المتقاطع غالباً ما تتضمن الاحتمالات الإحصائية لحدوث كل حدث وخلق احتمالات تعدد الأحداث ، فهذه الإجراءات الإحصائية ليست مهمة لتطوير المصنوفة .

استخدامات متنوعة :

بالرغم من أن عملية تحليل التأثير المتقاطع بالغة التعقيد كمنهجية للبحوث المستقبلية ، إلا أنها يمكن أن تفهم بسرعة من موقف حياتي بسيط . فالشاب في عمر السابعة أو الثامنة عشرة عندما يسأل عن أهدافه في السنة القادمة ، فإنه يصرح أنه يود أن يسافر للخارج أحياناً ، وأن يتقن مهارات رياضة ما كالسباحة حتى يكون قادراً على الاشتراك في المنافسات ويصبح مشهوراً ، كما أنه يود أن يدخل كلية متميزة . وبالطبع فإن هذه الأنشطة يتم تحقيقها داخل عنصر الوقت .. لذا فيمكن أن يستخدم مصنوفة التأثير المتقاطع من أجل أن يرى كيف أن كل هدف يصطدم بالهدفين الآخرين .. ويعرض الجدول رقم (١) تحليل الفنى للعلاقات المتداخلة المتضمنة الملاحقة المتزامنة (الحادثة في وقت واحد) للأهداف أو الأنشطة الثلاثة لها . وهو يخدم كمثال لمصنوفة التأثير المتقاطع .

شكل رقم (١)
مصفوفة التأثير المتقاطع للأهداف الثلاثة المفترضة

أهداف شخصية			كيف يؤثر هذا الهدف
أود أن أسافر إلى الخارج	أود أن أكتن مهارات السباحة	أود أن أفرغ للاكتحاق بكلية متميزة	
X	لنبدأ عدا فترة أجازة نصف العام لأن السباحة تستحق سافر للخارج	ستستغرق الدراسة في الكلية كل وقتي، مما يجعل السفر إلى أستراليا الصعب أو فترة المصحات .	أود أن أسافر إلى الخارج
إذا طالت فترة السفر سوف تستلزم مع قرعى لمواعيد التدريب ومساقات السباحة .	X	سوف يحرق العمل الدراسي الجسمي الأنشطة الإضافية للمصاح أي السباحة .	أود أن أكتن مهارات السباحة
سوف يحرق السفر دراستي بالكلية ولا يتاح لي السفر سوى في الاجازات أو الصيف .	نظراً للجدول المقرر لمواعيد التدريب والنظام القاسي للمصاحات لنأخذ السباحة سوف تعارض مع قرعى الدراسي للكلية .	X	أود أن أفرغ للاكتحاق بكلية متميزة .

وواضح من المصفوفة أنه من الصعب حدوث كل الأنشطة في وقت واحد وبالتالي من تحليلها يمكن تحديد أولويات الأنشطة أو الأهداف في ضوء التداخلات والعلاقات بينها .

وإذا انتقلنا إلى مستوى أعمق في مصفوفة التأثير المتقاطع . وتناولنا خمسة مشكلات مجتمعية وكونية كبرى : كالمسكان ، والطاقة ، والعلم والتكنولوجيا ، والعلاقات الدولية ، وأسلوب الحياة ، والتطور الممكن " للاتجاهات " داخلها ، فيمكننا أن نحصل على المصفوفة الموضحة في شكل (٢) . ويتم تحليل الاتجاهات طبقاً لمقياس القوة الثلاثي (قوى ، ضعيف ، دون تأثير) . وطبقاً لدرجة إيجابيتها (موجبة أو سالبة) ، وذلك لكل تأثير متقاطع ، كما يمكن تصميم " التأثير المتقاطع " وفقاً : للرفض للقوى (..) ، بالرفض المتوسط (-) ، والتأثير غير الدال (.) ، ايجابية متوسطة (+) ، ايجابية قوية (++) .

ونضع في المصفوفة مجالات للمشكلات أفقياً ورأسياً ، ونضع إمكانية الاتجاه أسفل المجالات على اليمين ، فكل المدخلات (أ ، ب) في الخلايا تمثل اتجاهاً واحداً من الاتجاهات الممكنة على مجالات المشكلة بوجه عام .

شكل رقم (٢)
مصنوفة حركية لمشكلات أخرى

٥	٤	٣	٢	١	
أسلوب الحياة	العلاقات الدولية	علم / تكنولوجيا	الطاقة	السكان	
٥ أ (+) ب (-)	٤ أ (+) ب (-)	٣ أ (+) ب (+)	٢ أ (++) ب (-)	١ ×	١ - السكان (أ) انتشار استخدام تقنيات منع الحمل (ب) امتداد طول العمر .
١٥ أ (-) ب (-)	٩ أ (+) ب (-)	٨ أ (++) ب (++)	٧ ×	٦ أ (.) ب (-)	٢ - الطاقة : (أ) إلغاء الوقود الحفري (الفحم) . (ب) تكلفة عالية .
١٥ أ (+) ب (-)	١٤ أ (+) ب (+)	١٣ ×	١٢ أ (+) ب (+)	١١ أ (+) ب (-)	٣ - علم / تكنولوجيا : (أ) الهندسة الوراثية . (ب) استمرار الثورة الالكترونية .
٢٠ أ (+) ب (-)	١٩ ×	١٨ أ (.) ب (+)	١٧ أ (+) ب (-)	١٦ أ (+) ب (-)	٤ - العلاقات الدولية : (أ) إنشاء حكومة دولية . (ب) زيادة قوة دول العالم الثالث .
٢٥ ×	٢٤ أ (.) ب (+)	٢٣ أ (.) ب (+)	٢٢ أ (-) ب (.)	٢١ أ (-) ب (+)	٥ - أسلوب الحياة : (أ) حراك اجتماعي شديد . (ب) استقلالية اقتصادية عظيمة للمرأة

وبنفس الأسلوب السابق تتم دراسة للمصنوفة من حيث تأثير كل حدث على الحدث الآخر . وعلى سبيل المثال يتبين لنا في الاتجاه الأول (السكان) أن استخدام " تقنيات منع الحمل " له تأثير إيجابي قوى على الطاقة متى انخفض معدل الولادة ، حيث يساعد على تخفيض استهلاك الطاقة . وأن " العلم والتكنولوجيا " و " العلاقات الدولية " لهما تأثير متوسط الإيجابية مع هذا الاتجاه ، متى زاد البحث العلمي في مجال تقنيات منع الحمل . كما أن تخفيض سكان العالم سوف يساعد على حل المشكلات الكونية كالقفر ونقص الطعام .. إلخ .

ووجدت كذلك أن الاتجاه الثاني للسكان (زيادة سنوات العمر المتوقعة) له تأثير إيجابي قوى على الطاقة لأن الزيادة معناها طلب كبير على الموارد الطبيعية . وهذا الاتجاه يؤثر بدرجة متوسطة الإيجابية على العلم والتكنولوجيا حيث أن العلم الطبى الذى يساعد على إطالة العمر ، سوف يستمر فى الدعم . ولا يوجد تأثير دال على العلاقات الدولية لهذا الاتجاه ، ولكنه يؤثر بدرجة متوسطة الإيجابية على أسلوب الحياة ، وذلك راجع إلى أعباء إضافية أخرى .

وإذا انتقلنا إلى مستوى أكثر تعمقا فإننا نجد المثال الافتراضى الذى قدمه (G. H. Quehl) حيث يوضح فيه استخدام " مصفوفة التأثير المتقاطع " بالتطبيق على ديناميات التخطيط لكلية من الكليات الجامعية ، ويعتمد هذا المثال على خمسة أحداث قط بالرغم من أن معظم المصفوفات تبنى على " ثمانية أحداث على الأقل " . ويفترض أن تلك الأحداث الخمسة ممكنة الحدوث خلال السنوات الخمس القادمة . وأن بعض هذه الأحداث ترتبط مباشرة بمواضيع فنية ، وأخرى ترتبط بالكلية عامة . وتقع ثلاثة من هذه الأحداث خارج تحكم الكلية . والأحداث هى :

١ - سيكون هناك ٢٥% على الأقل من السكان فى مستوى عمرى من ١٨ إلى ٢٠ عاما ، وهؤلاء يعيشون فى المناطق السكانية التى تعتمد منها الكلية طلابها .

٢ - سيكون هناك نقص ١٠% من مجموع المنح التى تقدمها الكلية ، وذلك بسبب زيادة تكاليف العملية التعليمية ونقص معدلات المنح الخاصة ، ونقص عدد الطلبة المقيدى .

٣ - سيكون هناك تأكيد زائد على مهنة التدريس بين الطلبة الجدد والمقيدى فى الكلية . ويمكن أن يكون هناك حدثان آخران موضع التحكم التعليمى .

٤ - سيكون هناك ١٠% نقصا فى هيئة التدريس مما ينتج ٥% مدخرات من مجموع تكاليف العملية .

٥ - سيكون هناك برنامج تدريبي جديد لهيئة التدريس بالكلية ليستطيعوا الإعداد لمستقبل الطلاب وتوجيههم لمهنة جديدة .

وتوضح هذه العناصر الخمسة فى المصفوفة (شكل رقم ٣) .

(شكل رقم ٣)

مصفوفة الأحداث المؤثرة فى التخطيط للكلية

(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	
تدريب هيئة التدريس	نقص هيئة التدريس	مستقبل الطاقة	نقص التبرعات	نقص السكان	
↓	↑	O	↑		١ - نقص السكان
↓	↑	O		O	٢ - نقص التبرعات (أو المنح) .
	↑		↑	O	٣ - مستقبل الطاقة .
↑		O	↓	O	٤ - نقص هيئة التدريس .
↑	↑	↑	↑	O	٥ - تدريب هيئة التدريس .

ونجد أن السهم الرأسى (↑) يشير إلى أن الحدث فى العمود الرأسى له تأثير محرك على الحدث فى الصف الأفقى (إمكانية الحدث الثانى تزداد كنتيجة لحدوث الحدث الأول) .
والسهم المقلوب (↓) يشير إلى قوة معوقة (نقص فى إمكانية حدوث الحدث الثانى كنتيجة لحدوث الحدث الأول).

فى حين يشير الرمز (O) إلى أن الحدثين غير مرتبطين .

ومن خلال هذه المصنوفة نستطيع أن نتبين كثيرا من العلاقات العامة ، منها :
أولا : أن نقص السكان مسلم به ، وهو حدث ليس متأثرا بأى حدث من الأحداث الأخرى .
ثانيا : أن نقص التبرعات يزيد من سرعة الأحداث الأخرى ، كما أن النقص فى هيئة التدريس لا يغلنى تماما عن المؤثرات الأخرى .

ثالثا : أن الزيادة فى عدد الطلبة الذين يعدون للمستقبل يخلق ضغطا لتكريب هيئة التدريس ، ومع هذا فإن هيئة التدريس التى تكون قادرة على العمل لتوجيه الطلبة فى المستقبل ، فإنها من المحتمل أن تجتنب عدداً أكثر من الطلبة فى المستقبل إلى هذه الكلية .

رابعا : كل الأحداث تزيد من إمكانية نقص أعداد هيئة التدريس .

وهذه المصنوفة تتيح لمخططى البرامج الأكاديمية داخل الكلية أن يتفقا حول كل علاقة من علاقات المصنوفة ، وتتيح الفرصة أمامهم لاختبار الفروض عن ديناميات الكلية إحصائيا . وفى حالة عدم وجود اتفاق حول علاقات المصنوفة يجب أن يوضح فى هذه المرحلة بدلا من الانتظار حتى يتم إصلاح الاستراتيجيات كما هى الحال عادة .

وبالرغم من أن المصنوفة قد تكون ملائمة عند تقييم الاستراتيجيات فإن تحليلها " أوليا " يجب أن يسبق هذه الخطوة لتأكيد أن التحديات الأولية لبدائل الاستراتيجيات تحدث تحت ظروف الافتراضات المتبادلة عن ديناميات الكلية .

وبالرجوع إلى المثال السابق فإن مخططى البرامج يمكنهم أن يستخلصوا كثيرا من النتائج الهامة من تحليل المصنوفة على النحو التالى :

(١) قد يكون هناك تأثير كبير لتدريب هيئة التدريس من أجل تمهين الطلاب . ولذلك فإن الكلية يجب أن تكون واثقة من أنها تسير فى الاتجاه المطلوب قبل الشروع فى خطوات أخرى .

(ب) أعداد هيئة التدريس تتناقص ، ولهذا يجب على الكلية أن تعد لهذه النتيجة الحتمية وتطور منهاجاً يتناسب مع هذا النقص .

(ج) يجب أن تساعد أى منهج جديد فى منع التناقص فى عدد الطلاب المقيدون (وكنيجة لذلك السنقص فى التسرعات) ، فالسنقص فى عدد هيئة التدريس ليس كافياً لمنع النقص فى التسرعات . ويمكن للمخططين أن يستغلوا مصفوفة التأثير المتقاطع فى تقدير التأثير الممكن لاقتراح منهج جديد .

وفيما يلى أربعة خطوات تتخذ فى تشكيل مصفوفة التأثير المتقاطع التى تقدر تأثير البرامج المحتملة التى قد تم تخطيطها :

(١) يجب أن تحدد أربعة أو خمسة برامج أو اقتراحات فى الكلية التى ترتبط بعض الشيء بالبرنامج الجديد وكل من هذه البرامج جنباً إلى جنب مع البرنامج " المركزى " ويجب أن توصف فى كلمات جديدة . وتوضع فى قوائم فى ورقة عمل مصفوفة التأثير المتقاطع (انظر الشكل التالى) .

شكل (٤) قائمة برامج لعمل المصفوفة

الخطوة الأولى : قائمة البرامج :	
١ - عنوان البرنامج للمركزى	وصف مختصر
٢ - العنوان :	وصف مختصر
٣ - العنوان :	وصف مختصر
٤ - العنوان :	وصف مختصر
٥ - العنوان :	وصف مختصر
٦ - العنوان :	وصف مختصر

(ب) كل زوج من البرامج الممكنة يجب أن يفحص في ضوء التأثير المحتمل لكل واحد على الآخر . فالبرنامج الأول له " تأثير موجب " على البرنامج الثاني إذا كانت وسيلته الناجحة تميل إلى زيادة إمكانية إتمام البرنامج الثاني بنجاح . ويصبح للبرنامج الأول " تأثير سلبي " على البرنامج الثاني إذا كانت وسيلته الناجحة تهدف إلى نقص احتمالية أن البرنامج الثاني سوف تكون وسيلة ناجحة . ويصبح للبرنامج الأول " تأثير حيادي " على البرنامج الثاني ، وأنه وسيلة ناجحة تميل إلى أن لا يكون لها تأثير على احتمالية أن البرنامج الثاني سوف يكون وسيلة ناجحة . وبعض المظاهر للبرنامج الأول قد لا يكون لها تأثير كامن إيجابي على البرنامج الثاني ، بينما المظاهر الأخرى قد يكون لها تأثير سلبي ، وعلى النقيض فقد يكون للبرنامج الثاني تأثير إيجابي أو سلبي أو محايد أو مختلط على البرنامج الأول .

وباستخدام الشكل العام للمصنوفة (شكل ٢) يتم ملء خانات مصنوفة التأثير المتقاطع .
 ضع سهم رأسه لأعلى (↑) في الخانة التي فيها وضعت قائمة البرنامج من الناحية الشمالية للمصنوفة بها تأثير موجب على البرنامج المشار إليه في قمة المصنوفة ، وبطريقة مائلة ضع سهمها موجهاً إلى أسفل (↓) في أى خانة بها تأثير سلبي ، وصفر (0) في أى خانة بها تأثير محايد ، وسهم مزدوج (†) في أى خانة بها تأثير مختلط .

شكل رقم (٥)
مصنوفة تأثير متقاطع

عنوان البرنامج	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	-					
٢		-				
٣			-			
٤				-		
٥					-	
٦						-

دليل (↑) = تأثير موجب .

دليل (↓) = تأثير سالب .

دليل (0) = قليل أو لا تأثير .

دليل (†) = تأثير مختلط .

ثالثاً : في حالة أى تأثير :

(أ) مختلط .

(ب) مختلط .

(ج) دال جزئياً .

(د) جدلى (لا اتفاق عام حول طبيعة التأثير وامكاناته) .

فإنه يجب عليك أن تضع في قائمة الطرق المحددة التي فيها برنامج " س " محتمل أن يكون له تأثير موجب (مساعد) على برنامج آخر " ص " وأى الطرق محتمل أن يكون لها تأثير سالب (معوق) وبعد ذلك قدر العوامل التي قد حددتها بالإشارة إلى قوتها ومقاومتها (انظر الشكل رقم ٦) .

شكل رقم (٦)

تحديد جوانب القوة والتأثير في الطرق

تأثير البرنامج # س على البرنامج # ص	
الطرق التي فيها برنامج س سيساعد برنامج ص لكي يكون ناجحاً	الطرق التي فيها برنامج س سيمنع (يعوق) برنامج ص من أن يكون ناجحاً
١ -	
٢ -	
٣ -	
٤ -	
٥ -	
٦ -	

ضع علامة (٠) بجانب العوامل السالبة والموجبة ذات الأهمية الكبرى .

وضع علامة (Δ) بجانب العوامل الإيجابية التي لها مقاومة كبيرة للتغيير وبجانب العوامل السالبة التي لها مقاومة للتغيير .

رابعاً : افحص المصنوفة والتحليلات المفصلة التي قد استكملتها ، وناقش مضمون هذه النتائج في علاقتها بالتعديلات الممكنة أو بالتوسع في البرنامج المركزى أو وسيلة البرنامج .

والأسئلة التالية قد تكون لها فائدة عند مناقشة تحليل المصنوفة :

١ - هل يمكن لبرنامج أو أكثر أن يعمل كعامل حافز قوى للبرنامج المركزى ؟

هذه الاقتراحات يمكن أن تكون ناجحة على حساب واحد أو أكثر من البرامج الأخرى .

- ٢ - هل يمكن لبرنامج أو أكثر أن يعمل كمعوق قوى للبرنامج المركزى ؟
 هذه البرامج التى إذا نجحت يمكن أن يكون لها تأثير موجب فى عدد من البرامج الأخرى.
- ٣ - هل هذه مجموعة من البرامج التى تبدو وكأن بينها ارتباطا عاليا ؟ وهل يمكن أن نتحد ؟
- ٤ - ماذا تخبرك هذه المصفوفة عن الطريق الذى تعمل فيه كليتك أو الناس فى كليتك ؟
- هل هناك بعض البرامج الأخرى التى يمكن أن تتناول مشكلات كليتك أو معهدك بطريقة أفضل ؟ وهل هناك بعض الخطوات الأولية التى يمكن أن تتخذ قبل إتمام البرنامج المركزى ؟

الخلاصة :

نصل مما سبق إلى أن هذه المصفوفات لا تقدم باستمرار إجابات حاسمة ، ولكنها تخدم أغراض " طرح الأسئلة " وإثارة المناقشات حول طبيعة ودرجة التداخلات بين الأحداث وكيفية تأثير كل منها فى الآخر ، وبالتالي قد تقود إلى تنبؤات مؤثرة وفاعلة .

ويدهى أن فائدة مصفوفة التأثير المتقاطع تعتمد تماما على صحة حالات التفاعل بين التنبؤات المفردة ، فإذا كانت خاطئة ، فإن المصفوفة ستصل إلى نتائج خاطئة تماما .. ولكنها تظل باستمرار أداة مهمة للمستقبلين وللمخططين لمساعدتهم على الفحص المنظم للعلاقات المتبادلة وتخطيط التغيير ، وتحسين التنبؤات الناتجة من تقنيات أخرى ، كما تعين على توقع الإبداعات والمخترعات التكنولوجية والإنسانية .

مراجعات كتب

كتاب : القيادة المدرسية

رؤى وطنية وعالمية

عرض : د. الهلالي الشرييني الهلالي



كتاب : القيادة المدرسية

رؤى وطنية وعالمية^(*)

عرض د. الهلالي الشربيني الهلالي^(**)

يقع هذا الكتاب الصادر عن دار كوجان للنشر في عام ٢٠٠٠ في ١٨٢ صفحة من القطع المتوسط ، ويشتمل على أربعة عشر موضوعاً في مجال القيادة المدرسية قام بكتابتها عدد من المتخصصين في مجال القيادة وقد قام بتحرير الكتاب : جون دينفورد و ريتشارد فاوست و ديفيد بينت ؛ وهم من المتخصصين في مجال الإدارة المدرسية بالمملكة المتحدة .

وهذا الكتاب يُعد من الإصدارات الجيدة التي ظهرت في الآونة الأخيرة في مجال الإدارة والقيادة المدرسية ، ويهدف بصفة عامة إلى بحث الصفات العامة المميزة للدور القيادي الناجح ويشير إلى أن تحديد هذه الصفات بشكل قاطع ربما يمثل ضرباً من المحال ، ويستشهد الكتاب بمحاولات (جارنر Gardner) في هذا الشأن في عام ١٩٩٦ .

ويشير الكتاب إلى أن القيادة الفعالة تمثل أحد العوامل الأكثر أهمية في نجاح المدرسة ، ومن قَسَمُ فقد قام مجلس العموم البريطاني بتشكيل لجنة تعليمية في عام ١٩٨٨ ، تألفت من ممثلين لجميع الأحزاب السياسية الرئيسية لدراسة وتحديد صفات قائد المدرسة ، وفي نهاية التقرير الذي قدمته اللجنة ، أكدت على أن هناك علاقة ارتباط كبيرة بين سلوك قائد المدرسة والسندم والإنجاز الذي يحرزها كل العاملين معه ، وأن هناك أنماطاً متعددة للقيادة ؛ فهناك القيادة الأوتوقراطية ، والقيادة الديمقراطية ، والقيادة التحررية ، والقيادة الجماعية ، والقيادة الاستثنائية وغيرها . وبصفة عامة يكون نمط القيادة أقل أهمية من التأثير الذي يتركه ويؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود .

كما يتضح من الكتاب أيضاً أن البعض يذهب إلى أن النمط الديمقراطي في القيادة يكون أفضل من النمط الأوتوقراطي على اعتبار أن الأول يعتمد على مشاركة الآخرين بدرجة كبيرة ،

(*) Dunford, L., Faowcet, R. & Bennett, D. (2000) School Leadership : National & International Perspectives, London : Kogan Page .

(**) أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة .

وبالتالى يشعر الأفراد بإسائتهم إلى أعلى درجة ، إلا أن البعض الآخر يرى أن ذلك ليس بالضرورة أن يحدث ، ومن ثمّ فالقيادة الناجحين يجب أن يركزوا على استخدام أكثر من نمط قيادى في ظلّ قواعد منظمة ، وفى ضوء الهدف المطلوب تحقيقه ؛ فعلى سبيل المثال لا يكون هناك مكان للديمقراطية عند إخلاء المدرسة فى حالة الطوارئ ؛ حيث إنه فى مثل هذه الحالة يجب أن تسود الأوتوقراطية ، كما أنه على الجانب الآخر عند اتخاذ قرار يؤثر على ظروف العمل الخاصة بالعاملين يكون من الضرورى وضع آراء هؤلاء العاملين فى الاعتبار ؛ أى أن الديمقراطية تكون شيئاً ضرورياً .

وفىما يتعلق بالقيادة الفعالة داخل المدرسة ، لم نتم أي محاولة لتحديد الصفات الأساسية لها أو التركيز على أنماط معينة دون غيرها فى هذا المجال ، حيث ترك لكل قائد يحكى قصته الخاصة ويستنتج منها أسلوبه القردى ، وعلى القراء أن يحددوا استنتاجاتهم عن العلاقة بين كل أسلوب ودرجة الفعالية .

وتشمل الموضوعات التى يركز الكتاب على معالجتها : الفرق بين القيادة والإدارة ، والتطور التاريخى للقيادة ، و الفرق للقيادة والمكان ، والتوقيت الصحيح للقيادة ، والتدريب على القيادة ، والسبب الدولى فى القيادة المدرسية هذا بالإضافة إلى موضوعات أخرى مثل : أنماط القيادة المدرسية والإطار الاجتماعى والاقتصادى الذى تتواجد فيه وتحديات التغيير التى تواجهها والمداخل المختلفة التى يمكن أن تتبعها لمواجهة هذه التحديات وبصفة خاصة مدخل ونمط القيادة الشخصية . ويمكن عرض بعض هذه الموضوعات بشيء من التفصيل على النحو التالى :

القيادة والإدارة : يوضح الكتاب أن القيادة والإدارة تعدان من الأمور التى تؤدى دوراً أساسياً فى تحديد فاعلية المدرسة ، ومن ثمّ فكل منهما يجب أن يكون موجوداً ، إلا أنهما يختلفان فى المعنى ؛ فبطريقة مختصرة يمكن القول : إن القيادة هى القدرة على دفع المدرسة إلى الأمام بينما الإدارة تتعلق بالإجراءات الضرورية لعمل وتسيير المدرسة ، كما أن القيادة تركز على المدى الطويل والاستراتيجى ، بينما تركز الإدارة على المدى المتوسط والقصير ، ويتم وضع وتحديد الرؤية بواسطة القائد ، بينما يقوم المدير بتصميم الإجراءات التى تساعد على تحقيق الرؤية .

والقائد المدرسى الفعال لابد له من أن يكون قائداً ومديراً فى آن واحد ، ولابد أن يتأكد من توافر نظم جيدة للاتصال ، ووضوح التوقعات وقابليتها للتطبيق ، وعدم غموض الإجراءات

وملاعمتها للهدف المنشود ، ومن وضوح سياسات المدرسة وتوافقها ، ومن أن أي إنجاز يتم تحت المراقبة ويخضع للتقييم ولو أن القائد المدرسي لا يمارس قيادة فعالة أو أنه يركز على المهام الإدارية وحدها فإن أحد أمرين سوف يحدث :

من ناحية سوف تتحرف المدرسة عن مسارها المنشود وتصبح كالسفينة التي تديرها الرياح لا تحدد أين اتجاهها، ومن ناحية أخرى فإن غياب الدور القيادي من القمة ربما يعني أن الآخرين يمارسوه أو يحاولون القفز عليه ، وفي ظل هذه الظروف فإن القيادة قد تمارس من خلال جماعة من الأشخاص أو الحكام أو حتى فرد قوي. كما أن هذا الوضع قد يؤدي إلي طرح الأسئلة والطلاب والآباء للسؤال التالي : " من المسؤول ؟ " وتظهر الفوضى وتنتشر في حالة غياب القيادة الفعالة.

ويركز هذا الكتاب على الجانب القيادي أكثر من تركيزه على الجانب الإداري . وقبل الإقدام على مناقشة الدور القيادي سوف نستعرض باختصار التطور التاريخي للدور القيادي الخاص بالمدارس .

التطور التاريخي : يوضح هذا الكتاب أن المدارس القديمة كما عرفناها، في القرنين الرابع عشر والخامس عشر كان بها قائدٌ مدرسيٌ وكانت كل مدرسة تمثل كياناً اجتماعياً ، ويوجد مسئول عن هذا الكيان. وقد استمر هذا النموذج مع ظهور التعليم العام في المملكة المتحدة خلال القرن التاسع عشر. وقد كان مدير المدرسة يمثل قائداً لهذا الكيان الاجتماعي و يمارس بعض المسؤوليات لبناء وتحقيق المعايير. وقد كانت المدارس تمثل مؤسسات بسيطة تتحدد مهمتها في التعليم، وفي أثناء النصف الأول من القرن العشرين زادت المهام وبالتالي أصبح دور قائد المدرسة أكثر تعقيداً .

وقد يغيب قائد المدرسة من حين إلى آخر ، وقد يكون من الصعب وربما من المستحيل أن يتوافر في شخص واحد كل توقعات الدور القيادي . وفي أواخر الخمسينيات من القرن الماضي كان من المفترض أن يقوم وكيل المدرسة في بريطانيا بوضع جدول الحصص الأسبوعية والتأكد من أن المدرسة تسير على نهج محدد من يوم لآخر .

و في بداية المبعينيات ، أصبحت المدارس أماكن مختلفة تماماً ، فقد ازداد حجم العديد منها ، وتأثر بحركة التعليم الشامل ، وزيادة التوقعات العامة ؛ ومن ثم فقد تم تعيين وكيل في كل مدرسة عدا المدارس الابتدائية الصغيرة ، كما عينت المدارس الثانوية وكيلين أو ثلاثة أو حتى

أربعة . ولم يتغير ذلك إلا في أواخر الثمانينيات مع إدخال الإدارة المحلية للمدارس في (إنجلترا وويلز) حيث ساد الرأي بأن اتخاذ القرار المتعلق بالأمور البسيطة والتفصيلية ينبغي أن يفوض لأولئك الذين يكونون أكثر قرباً من تأثيره .

وقد حدثت حركات مشابهة في الولايات المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا وبعض أجزاء من أوروبا ، حيث إن تقديم الإدارة المحلية للمدارس كجزء من الإصلاح التربوي في الثمانينيات كان يتطلب أن تصبح كل مدرسة مسئولة عن ميزانيتها الخاصة بهيئة التدريس ، والموارد التعليمية ، والأبنية تحت الإشراف الحكومي ، وفي ظل هذا الوضع ارتبط التمويل بعدد الطلاب ، ومن ثمّ ازداد مستوي المسؤولية ونشأ مفهوم فريق القيادة.

فريق القيادة : يشير الكتاب إلى أن مفهوم وممارسة فريق الإدارة العليا لا يعد مفهوماً جديداً ، فمع زيادة حجم المدارس وتعدد مهامها ، أصبحت هناك حاجة لتحريك عملية اتخاذ القرار من مدير المدرسة إلى مجموعة المديرين . ومع بداية السبعينيات بدأت المدارس الثانوية تنتظر إلى فريق الإدارة العليا كعنصر مهم في عملية اتخاذ القرار بها ، ومن ثمّ فقد ظهرت عدة تساؤلات تشمل: كيف لنا أن نتعامل مع هذا النوع من التنظيم ؟ وما السياسة التي ينبغي اتباعها في ظل وجود الهوائيات الجوالة ؟ ومن الذي يجب أن يقود فريق العمل من أعضاء هيئة التدريس ؟ لقد تغير النظام وأصبح من الضروري وجود تفويض للسلطة التنفيذية من قبل قائد المدرسة إلى من هم أقدم وأكبر سناً من الزملاء . وبينما يظل قائد المدرسة هو القائد الأعلى ، يكون الآخرون في حاجة إلى إضافة دور قيادي لمسؤولياتهم الإدارية .

المكان والتوقيت الصحيح : يشير هذا الكتاب إلى أن "ونستون تشيرشل" كان مثلاً كلاسيكياً في القيادة ؛ حيث كانت قيادته لبريطانيا خلال الحرب العالمية الثانية قيادة وسيلية في تحقيق النجاح ، ومن ثمّ فقد صوّت الشعب ضده وضد حزبه بعد الحرب مما أدى إلى خروجه من الحكم . ومن الواضح أن الشعب قد حكم على قيادته أنها كانت ملائمة ومتوافقة في فترة الحرب ولكنها ليست كذلك في فترة السلام . وقد لوحظ أنه عندما عاد كرئيس للوزراء عام ١٩٥٠ لم يحظ بدرجة عالية من التقدير ، ومن ثمّ يمكن القول بشكل مجمل أن الدور يعتبر فعالاً إذا كان في المكان الصحيح وفي التوقيت الصحيح . وفي ضوء ذلك يمكن القول إن القائد الكفاء لمدرسة ما عندما يتحرك وينتقل لمدرسة أخرى ربما يصبح قائداً جيداً بطريقة مختلفة تماماً أو ربما لا يصبح قائداً جيداً على الإطلاق. كما أن العوامل المرتبطة بالمكان والزمان ليست وحدها

العوامل المؤثرة في القيادة الفعالة فالأمر يتطلب أيضا مستوى من المهارات والتوافق والملاءمة من أجل تحقيق الأهداف.

التدريب على القيادة : يتضح من التحليل الذي تضمنه هذا الكتاب أن القليل من الدول هي التي تقدم تدريباً شاملاً ومكثفاً لقيادة المدارس. وتعد فرنسا من ضمن هذه الدول لكن نظام التدريب فيها يكون مركزياً ويتم التعامل مع قادة المدارس كموظفين مدنيين ؛ ومن ثمّ فهناك مدى محدود في اتخاذ القرار على المستوى المحلي بالمقارنة بما حدث في المملكة المتحدة وأستراليا وسويسرلاندا ؛ حيث تنتشر برامج منظمة للقيادة المدرسة في أماكن كثيرة. وقد كان هناك برنامج واحد في المملكة المتحدة للقيادة في الخمس سنوات الأخيرة من القرن العشرين ، أما الآن فقد أصبح هناك ثلاثة برامج تدريبية تشمل :

١- برنامج التأهيل المهني الوطني للقيادة.

٢- برنامج القيادة والإدارة.

٣- برنامج القيادة لخدمة الرؤساء.

ومع حلول عام ٢٠٠٠ اتخذت الحكومة قراراً بضرورة اجتياز برنامج التأهيل المهني القومي كشرط لتعيين قادة المدارس .

السبب الدولي : يشير هذا الكتاب في كثير من المواضع إلى أننا نعيش في مجتمع عالمي مترابط. وأن ظهور النقل الجوي التجاري وانتشاره في النصف الثاني من القرن الماضي وكذلك ظهور التطور التكنولوجي المذهل في مجال الاتصالات ، قد أدى إلى زيادة التبادل العالمي للأفكار والمعارف وفي ظل هذا الوضع يحتاج قادة المدارس إلى التعرف على تجارب الآخرين أيا كان مكانها كي يتمكنوا من ممارسة أدوارهم القيادية بشكل ناجح وذلك عبر الوسائل الإلكترونية أو من خلال القسم الخاص بالتعليم الوظيفي على شبكة الإنترنت ، أو من خلال الاتصال المباشر والتعرف على قصص قادة المدارس في مدارسهم على امتداد العالم، ومن هنا يكون من الضروري على الجهات المعنية بإعداد قادة المدارس أن توفر مجالاً للتعلم من السياق الدولي بالإضافة إلى المساهمة في تنمية القادة التربويين في الدول الأخرى. كما ينبغي على المدارس وقادتها أن يعدوا الأطفال والشباب حتى يصبحوا مواطنين متوافقين مع المجتمع الدولي.

ويمكن القول بشكل مجمل إن هذا الكتاب قد تناول الأنماط المختلفة للقيادة المدرسية وأكد على أنه لا يوجد نمط واحد ومحدد يمكن من خلاله قيادة المدرسة بشكل ناجح ؛ حيث إن القيادة

المدرسية - وإن كانت تعتمد في جانب كبير منها على شخصية وخبرة القائد - فهي تتأثر أيضاً بعناصر أخرى كثيرة منها :

المكان والزمان وتاريخ المدرسة ، ومن ثم فقد انتهى الكتاب إلى أنه لا توجد إجابة محددة وقاطعة للسؤال الذي تم طرحه في المقدمة : ما العوامل التي تجعل من قائد المدرسة قائداً ناجحاً؟ ويمكن إجمال النتائج الرئيسية التي توصل إليها مؤلفو الكتاب فيما يلي :

♦ لقد كانت التغيرات التي طرأت على طبيعة القيادة المدرسية في العشرين عاماً الأخيرة من القرن العشرين أقوى من التغيرات التي حدثت في هذا المجال في أي فترة سابقة ، وقد كانت أهم هذه التغيرات التحرك من التوجيه المركزي للعمل المدرسي إلى منح المدرسة دوراً أكبر في إدارة مواردها.

♦ يوجد اختلاف بين القيادة والإدارة ولكن المدرسة لكي تكون مدرسة ناجحة لابد وأن تحرص على وجود كليهما بشكل فعال. ويتمثل جوهر القيادة في وضع رؤية للمدرسة ومساعدة الآخرين على إنجازها.

♦ تمثل إدارة التغيير أحد مهام القيادة ويمكن ملاحظة ذلك عن طريق تحول رؤية القائد إلى حقيقة يمكن مشاهدتها من خلال السياسات والممارسات التي ينفذها الطلاب والمعلمون.

♦ يتعرض القادة لضغوط داخلية وخارجية قد تسبب لهم درجة عالية من الارتباك والتوتر ، والقائد الناجح هو الذي يتمكن من إيجاد نوع من التوازن ، ولا يتقبل من القيود والمبادرات إلا ما يفيد المدرسة ويساعدها على تحقيق أهدافها المعلنة.

♦ لكي تكون القيادة المدرسية قيادة ناجحة لابد وأن تقيم علاقات قوية مع أولياء الأمور وتستفيد من الاتصال اليومي بهم بهدف تعزيز تحصيل الطلاب.

♦ من المنتظر أن تصبح التغيرات التي ستحدث في مجال القيادة المدرسية في العشرين سنة القادمة من القرن الحادي والعشرين أضخم من أي تغيرات تعرضت لها من قبل ، حتى تلك التغيرات التي تم وضع هذا الكتاب في ظلها ، حيث إنه من المتوقع أن تتحول مدرسة المستقبل إلى مركز تعلم للمجتمع المحلي ، ونكون مفتوحة طوال الوقت ويستطيع الكبار والصغار أن يستكملوا تعليمهم من خلالها ، بإرشاد من أحد المعلمين المؤهلين ومساعدة عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس. وفي ظل هذه الظروف الجديدة سوف تختلف مهام القيادة المدرسية .

حركة التربية

جودة التعليم فى المدرسة المصرية

التحديات - المعايير - الفرص

إعداد : د. عبد العزيز الغريب



جودة التعليم في المدرسة المصرية التحديات - المعايير - الفرص

إعداد : د. عبد العزيز الغريب (*)

عقد هذا المؤتمر يومي ٢٨ ، ٢٩ إبريل ٢٠٠٢ م ، تحت رعاية الأستاذ الدكتور / مفيد محمود شهاب ، وزير التعليم العالي ، والأستاذ الدكتور / فؤاد هراس ، رئيس جامعة طنطا ، والأستاذ الدكتور / عبد الوهاب محمد كامل ، عميد كلية التربية بطنطا .

وقد حفل هذا المؤتمر بالعديد من الرؤى النظرية ، والمناقشات الموضوعية ، والحوارات الفكرية ، حيث عرض فيه عشرون ورقة عمل تضمنتها ثلاث ندوات ، وستة عشر بحثاً تضمنتها ثلاث جلسات ، إضافة إلى الجلستين : الافتتاحية والختامية ، وسارت فعاليات هذا المؤتمر على النحو الآتي :

اليوم الأول ٢٨/٤/٢٠٠٢ م .

• الجلسة الافتتاحية :

تم خلال هذه الجلسة لقاء كلمات أ.د / رئيس الجامعة ، أ.د / عميد الكلية ، أ.د / رئيس المؤتمر ، أ.د / مقرر المؤتمر ، إضافة إلى كلمة أ.د / جابر عبد الحميد ، ضيف شرف المؤتمر ، الذي تم تكريمه في هذه الجلسة كرمز من رموز التربية وعلم من أعلامها .

• ندوة المؤتمر الأولى : المعايير :

تضمنت الندوة أوراق العمل التالية

- جودة المدخلات والمعالجة ومخرجات عملية التعلم . (أ.د. عبد الوهاب محمد كامل)
- معايير معلم العلوم (أ.د. منحت النمر)
- معايير جودة العملية التعليمية (أ.د. مجدي عبد الكريم حبيب)
- معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية . (أ.د. أحمد إبراهيم أحمد)
- معايير عامة لقياس جودة التدريس (أ.د. عبد علي محمد حسن)

(*) مدرس بكلية التربية - جامعة طنطا .

- التفاعل الانساني مدخل لتحسين أداء المعلم . (أ.د. شاكراً قنديل)
- أجنحة بحوث مقترحة في مجال تكنولوجيا التعليم . (أ.د. مصطفى عبد الخالق محمد)

● ندوة المؤتمر الثانية : التحديات.

قدمت فيها أوراق العمل التالية :

- الزمن الغائب (أ.د. عبد الفتاح تركي)
- التعليم وتحدي الثورة المعرفية (أ.د. شبل بدران)
- التحديات التقنية والثقافية وانعكاساتها التربوية (أ.د. محمد السكران)
- التعليم وإدارة الجودة (أ.د. فاروق البوهي)
- رؤية مستقبلية لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال تربية الطفولة المبكرة (أ.د. جابر طلحة)

● جلسة البحوث الأولى :

تضمنت الجلسة خمسة بحوث علي النحو التالي :

- تقويم أداء الموجه الفني في إطار مفهوم الجودة الشاملة.

(د.د. عزت عبد الرؤوف علي)

- معلم المدرسة الثانوية التجريبية الرسمية لغات - دراسة تقويمية في ضوء متطلبات تطورها . (د.د. فاطمة عبد القادر حسن)

- الرضا الوظيفي لجودة الحياة الوظيفية عند معلمي التعليم الثانوي الصناعي دراسة مقارنة (د.د. عبد الحكيم رضوان ، د. أحمد محمد بركات)

- معايير الجودة في مناهج شعبة الالكترونيات والكمبيوتر بالتعليم الثانوي الصناعي (د.د. إبراهيم غنيم ، د.د. عبد الحكيم رضوان) .

- أزمة المدرسة الثانوية العامة (المظاهر - الأسباب - الآثار - الحلول)

(د.د. محمد إبراهيم عطوة)

اليوم الثاني : ٢٩/٤/٢٠٠٢ م :

● جلسة البحوث الثانية :

قدمت في هذه الجلسة خمسة بحوث حول :

- معايير جودة طرح الأسئلة الصفية لدى معلم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ضوء الجودة الشاملة (د. نادية أبو سكيئة)
- فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية علي مهارات للميتا معرفية (د. حمدي علي الفرماوى)
- برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس الحديث الشريف (د. محمد السيد أمين)
- قياس الوعي بماهية البيئة ومشاكلها والآثار السلبية الناجمة عنها لدى طلاب الجامعة (محمد عوض عبد السلام)
- فعالية استخدام المنظم المتقدم وتخطيط المفاهيم في تدريس تكنولوجيا الالكترونيات والأجهزة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي. (د. عبادة أحمد الخولي)
- ندوة المؤتمر الثالثة : للفرض.
- قدمت فيها أوراق العمل التالية :
- جودة التعليم في المدرسة المصرية (أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع)
- رؤية مستقبلية للمدرسة المصرية (أ.د / فايز مراد مينا)
- تصورات جديدة لنماذج تعلم غير تقليدية (رؤية مستقبلية) (أ.د / فاروق السيد عثمان)
- رؤية مستقبلية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الطفولة المبكرة (سيناريوهات للتنفيذ) (أ.د. محمد قنديل)
- انقراض النص كعيار للجودة (أ.د. محمد الشيخ)
- برنامج لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام باستخدام الحاسب الآلي. (أ.د. اسماعيل محمد دياب ، د/ أشرف عبد المطلب مجاهد)

• جلسة البحوث الثالثة :

تضمنت هذه الجلسة عرضاً لستة بحوث حول :

-
- أثر استخدام التليفون المحمول علي النشاط الكهربائي للمخ
(د. جمال عبد الملك فارس)
 - التوزيع الاحتمالي لمعدل التحصيل الدراسي (د. سميح أحمد محمود)
 - مؤشرات الجودة المدرسية في بعض الدول المتقدمة والنامية
(د. محمد غلزى بيومي)
 - بناء مقياس الثقافة الترويحية لطلاب جامعة قناة السويس
(د. هشام حسين محمد)
 - تحسين جودة الإدارة المدرسية في مصر
(تصور مستقبلي) (د. سلامة عبد العظيم)
 - تدريس القواعد النحوية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء اللغوي
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (د. فايز السيد عوض)
 - الجلسة الختامية : (التوصيات والمقترحات).
- انتهى المؤتمر بمجموعة من التوصيات التي ركزت علي أهمية تحقيق جودة التعليم من خلال تحسين فاعلية وملاءمة النظام التعليمي ، وتطبيق مفهوم الجودة في الممارسات التعليمية.

- The Role of Education in Hinder Political Awareness Case Study
Dr . Abdel Qader H. Khalifa 203
Dr . Roqaya M. Abdullah
- Education and Effectiveness of Political Participation of Egyptian Woman .
Dr . Samer Abdel Wahab 253
Dr . Abd – Alazeez Al - Ghareeb

Forum :

“ Education for all “ or “ Education for Wisdom “

Dr . Ahmed Attia Ahmed 305

Encyclopedia of Education and the Future :

- Cross – impact matrice & its Uses in improving Future Forecating .
Dr . Dia Zaher 313

Book Review

- School Leadership : National & international Visions
Dr. El Helaly E. El Helaly 325
- **Education Movement.** 333
Confera Nces

Contents

Editorial

Articles in Arabic:

- The Impact of the Interaction of Two Different Cultures on the Educational Variables : A Historical Study .

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher**

**Editorial Managers
Dr. Moustafa Abdel El-Kader ziada
Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar**

**Editorial Counselors
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Hassan Salama
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Zeinab El - Naggar
Dr. Talaat Hassan
Dr. Arafa Ahmed Hassan
Dr. Ali Khalil Moustafa
Dr. Mohamed Al - Ansary**

**Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek**

**All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse
Zaher-Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391**

**Future of Arab
Education**

**Eight Year Issue
No.26
July 2002**

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

**With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ◆ تُقسم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ◆ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية المدرسية ، فلسفة التربية واجتماعها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة؛ وغيرها. ولتم المجلة بالميادين السابقة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جديدة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سري- على عمكمن من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يدهم المحكمون.

المصادر والمواشئ :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا (عبد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجدول: (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه .

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 8

Number 26

july 2002

FILE

Education And Political Awareness .



- Mobark - Koul Project For Vocational Education : A Critical Study .
Dr. Osama Maher
- Interaction Of Different Cultures On The Educational Variables : Historical Study .
Dr. Fatma Aliy Gama
- Approaches For Evaluating The Performance Of Social Activities Supervisors .
Dr. Esam Hayek Kamar
- The Characteristics Of The Staff Member From Point Of View His Students .
Dr. Fawzi AL-ahid Ghobar
- Management Of Knowledge And Its Role In Supporting The Developmental Tasks Of Organizations .
Miss Sahar AL-Murhi , Dr. Ahmad Saleh AL-Ahary



Discussion Issue : Education For All Or Education For Wisdom ?

Book Reviews : School Leadership : National And International Visions .

Cross-Impact Matrice For Improving
Future Predictions .
Dr. Dia EL-Din Zaher.

Prospective - book Review, Symposia and Conferences,
Education pioneer, Open forum, Educational Experiences,
New Publication